



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

GABRIELA NOBRE BINS

**“TECENDO SABERES, TRAMANDO A VIDA – A EDUCAÇÃO FÍSICA E A
PEDAGOGIA GRIÔ: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA DE UMA
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RME POA”**

PORTO ALEGRE

2020

GABRIELA NOBRE BINS

**“TECENDO SABERES, TRAMANDO A VIDA – A EDUCAÇÃO FÍSICA E A
PEDAGOGIA GRIÔ: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA DE UMA
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RME POA”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ciências do Movimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

PORTO ALEGRE

2020

GABRIELA NOBRE BINS

**“TECENDO SABERES, TRAMANDO A VIDA – A EDUCAÇÃO FÍSICA E A
PEDAGOGIA GRIÔ: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA DE UMA
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RME POA”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ciências do Movimento Humano

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Ivanilde Guedes de Mattos – UEFS

Prof. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher – UFRGS

Prof. Dra. Silvana Vilodre Goellner – UFRGS

Prof. Dr. Sérgio Bairon – USP

Orientador Prof. Dr. Vicente Molina Neto – UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Nobre Bins, Gabriela
"TECENDO SABERES, TRAMANDO A VIDA - A EDUCAÇÃO
FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ: UMA EXPERIÊNCIA
AUTOETNOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA RME POA" / Gabriela Nobre Bins. -- 2020.
275 f.
Orientador: Vicente Molina Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto
Alegre, BR-RS, 2020.

1. educação Física. 2. Pedagogia Griô. 3.
autoetnografia. 4. educação das relações étnico
raciais. I. Molina Neto, Vicente, orient. II. Título.



Figura 1 – Laroyê – Obra de Adelson Santana

**Ofereço-te Exu,
o Ebó das minhas palavras
nesse padê que te consagra
Abdias do Nascimento (Padê de Exu libertador, 1981)
Laroye!**

**A bênção, minha vó Maria Alzira, que me iniciou no mundo das
letras e plantou em mim a semente da leitura...**

A bênção, Mestre Márcio Griô e Mestra Lilian Pacheco, que me iniciaram no caminho da Pedagogia Griô e plantaram em mim a semente da busca por uma educação que faça mais sentido aos meus alunos e alunas...

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento que aprendi ao longo da vida a cultivar. Aprendi a ser grata por todas as coisas na minha vida, sejam elas boas ou más. Os anos do doutorado não foram anos fáceis, mas sou grata por todas as aprendizagens que eles me proporcionaram.

Quero começar agradecendo aos meus ancestrais e a todas as forças espirituais responsáveis por eu estar aqui hoje e que me guiam ao longo da minha jornada. Em seguida agradeço a todas as alunas e alunos que cruzaram o meu caminho ao longo da minha vida profissional e em especial às alunas e alunos das turmas de C20 e C30 (8ª e 9º ano) do ano de 2018 da minha escola. Muito obrigada por embarcarem comigo na aventura de vivenciar esta pesquisa e mergulhar nas vivências da Pedagogia Griô.

Agradeço a minha família, ao Eduardo e ao Cauã pela paciência e compreensão com minhas ausências nesses quatro anos; à minha mãe Laura e à minha avó Maria Alzira por todo o incentivo e apoio; à minha tia Leticia e meu tio Adelson por toda a parceria nas idas a Lençóis. À minha amiga/irmã Marina Bay Frydberg, pelas incansáveis conversas e discussões antropológicas; à minha amiga/irmã e sócia Sinara Silva por ser meu anjo da guarda e à minha outra amiga/irmã Cintia Bloise Hockmuller, a Dayitagyan, pela acolhida em sua casa em São Paulo, assim como por todo o amor, afeto e cuidado!

Sou imensamente grata às amigas e amigos, colegas dos grupos de formação da Pedagogia Griô. Agradeço ao espaço de capoeira Nzinga, em São Paulo, pela acolhida calorosa, pela oportunidade de fazer a formação nesse espaço que transborda ancestralidade, amor e respeito. Faço questão de nomear cada uma das colegas e dos colegas que foram fundamentais no meu processo de aprendizagem da Pedagogia Griô e que, com muito afeto, me afetaram: Silvania Francisca, Edson, Edward, Rodrigo Carica, Gabriel, Manô, Bruno, Priscila, Sara, Fernanda, Igor, Fernando, Cristina, Julia, Léo, Ronaldo, Rhaul, Lelo, Fernandão. Obrigada por todos os momentos que compartilhamos em São Paulo e em Lençóis. Agradeço à amiga Clarissa Suziki, que conheci na primeira vez que fiz o módulo de Lençóis da Pedagogia Griô com o grupo de São Paulo, pelas inúmeras trocas, dicas de leitura e indicação do Colóquio sobre colonialidade e decolonialidade em Salvador. Aos colegas e às colegas do grupo de Porto Alegre, minha eterna gratidão por aceitarem meu convite para plantar a semente da Pedagogia Griô na nossa cidade e estado: Manoel, Jairo, Rita, Renata, Jussara, Kizye, Alessandra, Ana, Artur, Roberta, Cecília, Rosi, Rejanete, Leticia e Vander, que nossa colheita seja farta e rica em afeto e amor. Agradeço, em especial, à minha amiga e colega Leticia Gomes Farias por essa caminhada, pela sua amizade, confiança e parceria;

aprendi e aprendo muito contigo, Lê. Ao meu Mestre, amigo e colega Vander (Vanderlei de Paula Gomes), eu agradeço imensamente. Primeiro, por me apresentar a Pedagogia Griô; depois, por toda a parceria e por acreditar e realizar o sonho de trazer a formação para Porto Alegre. Sigo aprendendo contigo e fortalecendo nossa rede de amor, carinho e educação.

Agradeço à Lilian Pacheco e ao Márcio Caires, assim como a toda a família Grãos de Luz e Griô, pelo acolhimento, por todo o amor e cuidado envolvidos na formação e nas relações. Sou eternamente grata ao universo por me colocar em contato com vocês.

Preciso agradecer à equipe diretiva da minha escola, que permitiu que eu realizasse minha pesquisa em minhas aulas, assim como cedeu o espaço para que um encontro da formação acontecesse em suas dependências. Obrigada também às colegas e aos colegas que, de alguma forma, compartilharam desse período comigo.

Agradeço ao grupo F3P-EFICE pelos momentos de troca e de aprendizagem, em especial às colegas Vera Diehl, Denise Grosso, Simone Kunh e Caroline Maciel, por aceitarem fazer parte do grupo de discussão sobre maternidade, e à colega e amiga Lisandra Oliveira pela parceria na proposição do grupo e nas buscas por outras formas de se ver e estar no mundo. Seguimos buscando a utopia.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer ao meu orientador, prof. Dr. Vicente Molina Neto, por todo carinho e amor com que ele sempre conduziu minhas orientações. Sempre me deu asas para voar por onde eu tivesse vontade e garantiu que eu me sentisse segura como se tivesse um paraquedas que amorteceria as quedas que porventura pudesse ter. Com a sabedoria dos mais velhos, esteve ali presente mesmo quando eu talvez achasse não precisar! Muito obrigada, Molina, por todos os ensinamentos que vão muito além da esfera acadêmica!

RESUMO

Este trabalho propõe uma aproximação entre a Pedagogia Griô e a Educação Física em uma tentativa de ruptura com o pensamento eurocêntrico imposto na escola. É uma pesquisa de cunho qualitativo que, através de uma autoetnografia e de grupos de discussão, busca compreender quais os sentimentos, sensações e reflexos que a Pedagogia Griô suscita em uma professora de Educação Física. Que transformações ela provocou em mim e como isso afeta minha prática pedagógica e os meus alunos e alunas. Durante o texto vou elaborando a tese de que a Pedagogia Griô pode ser uma possibilidade de se construir uma Educação Decolonial nas aulas de Educação Física. Para isso, descrevo o processo de formação em Pedagogia Griô e como ele foi afetando os diferentes âmbitos da minha vida; apresento o projeto Corpo e Ancestralidade, que coloco em prática, nas minhas aulas com turmas de 8º e 9º ano, as vivências da Pedagogia Griô e o que pensam as alunas e alunos sobre a Educação Física antes e após o projeto. Finalizo analisando questões sobre as quais o processo de formação em Pedagogia Griô me fez refletir, como o tempo, o lugar de fala, a branquitude e a maternidade.

Palavras-chave: Educação Física, Pedagogia Griô, Autoetnografia, Educação Decolonial.

ABSTRACT

This work proposes an approximation between Griô Pedagogy and Physical Education in an attempt to break with the Eurocentric thought imposed at school. It is a qualitative research that, through self-ethnography and discussion groups, seeks to understand the feelings, sensations and reflexes that Griô Pedagogy elicits in a Physical Education teacher. What changes it has caused in me and how it affects my teaching practice and my students. Throughout this text, I elaborate the thesis that Griô Pedagogy can be a possibility to build Decolonial Education in Physical Education classes. For that, I describe the formation process in Pedagogy Griô and how it has been affecting the different areas of my life; I present the project *Corpo e Ancestralidade*, where I put into practice in my classes with 8th and 9th grade classes the experiences of Pedagogy Griô and what students think about Physical Education before and after the project. And I conclude by analyzing issues that the educational process in Pedagogy Griô made me reflect, such as: time, place of speech, whiteness and motherhood.

Keywords: Physical Education, Griô Pedagogy, Auto-ethnography, Decolonial Education

RESUMÉM

Este trabajo propone una aproximación entre la Pedagogía Griô y la Educación Física en un intento de ruptura con el pensamiento eurocentrista impuesto en la escuela. Es una investigación cualitativa que a través de una autoetnografía y de grupos de discusión busca comprender qué sentimientos, sensaciones y reflejos la Pedagogía Griô suscita en una profesora de Educación Física. Qué transformaciones me provocó y cómo eso afecta a mi práctica pedagógica y a mis alumnos y alumnas. Durante el texto voy elaborando la tesis de que la Pedagogía Griô puede ser una posibilidad de construir una Educación Decolonial en las clases de Educación Física. Para eso, describo el proceso de formación en Pedagogía Griô y cómo afectó los diferentes ámbitos de mi vida; presento el proyecto Corpo e Ancestralidade, donde pongo en práctica en mis clases con grupos de 8° y 9° año las vivencias de la Pedagogía Griô y lo que piensan las alumnas y alumnos sobre la Educación Física antes y después del proyecto. Y finalizo analizando temas en los que el proceso de formación en Pedagogía Griô me hizo reflexionar, como: el tiempo, el lugar de habla, la blanquitud y la maternidad.

Palabras clave: Educación Física, Pedagogía Griô, Autoetnografía, Educación Decolonial.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESEF UFRGS – Nome da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança antes da reforma regimental da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ESEFID UFRGS – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

EUA – Estados Unidos da América

FAPA – Faculdade Porto-Alegrense

GRUPO MC – Grupo Modernidade – Colonialidade

IHU – Instituto Humanitas Unisinos

MARGS – Museu de Artes do Rio Grande do Sul

ONG – Organização Não Governamental

POA – Porto Alegre

PPGEDU – Programa de Pós Graduação em Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

RME POA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

SMED POA – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SP – São Paulo

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UOL – Universo Online

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS/QUADROS

Tabela 1. Programa da Formação em Pedagogia Griô.....	68
Tabela 2. Cronograma Projeto Corpo e Ancestralidade.....	102
Tabela 3. Gráfico: O que é Educação Física?.....	131
Tabela 4. O que é Educação Física? Respostas C30.....	134
Tabela 5. Gráfico: O que é Educação Física? Respostas C20.....	136
Tabela 6. O que é Educação Física? Respostas C30 dez. 2018.....	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 0. Ciranda de Abertura.....	Capa
Figura 1. Laroyê – Obra de Adelson Santana.....	6
Figura 2. Espiritualidade.....	29
Figura 3. Ancestralidade.....	41
Figura 4. Modelo de Ação Pedagógica.....	63
Figura 5. Ritual Woro.....	71
Figura 6. Visita Velho Griô.....	72
Figura 7. Jogo Trilha Grupo SP.....	74
Figura 8. Jogo Trilha Grupo SP.....	74
Figura 9. Jogo Trilha Grupo SP.....	74
Figura 10. Visita à Casa Mestre Chico.....	77
Figura 11. Visita à Casa Mestre Chico.....	77
Figura 12. Visita Quilombo dos Alpes.....	78
Figura 13. Jogo Trilha Griô POA.....	80
Figura 14. Contação História São Paulo.....	82
Figura 15. Vivência Casa de Farinha Quilombo do Remanso.....	86
Figura 16. Vivência Casa de Farinha Quilombo do Remanso.....	86
Figura 17. Vivência Rio Marimbus Quilombo do Remanso.....	87
Figura 18. Vivência Rio Marimbus Quilombo do Remanso.....	87
Figura 19. Vivência Rio Marimbus Quilombo do Remanso.....	87
Figura 20. Grupo de POA em Lençóis.....	88
Figura 21. Grupo de POA em Lençóis.....	88
Figura 22. Quilombo do Remanso.....	89
Figura 23. Quilombo do Remanso.....	89
Figura 24. Vivência Tranças Quilombo do Remanso.....	89
Figura 25. Vivência Tranças Quilombo do Remanso.....	89
Figura 26. Vivência Tranças Quilombo do Remanso.....	89
Figura 27. Corporalidade.....	92
Figura 28. Mostra Cultural.....	101
Figura 29. Mostra Cultural.....	102
Figura 30. Mostra Cultural.....	102

Figura 31. Aula 1b.....	103
Figura 32. Aula 1b.....	103
Figura 33. Árvores Genealógicas.....	104
Figura 34. Árvores Genealógicas.....	104
Figura 35. Árvores Genealógicas.....	104
Figura 36. Árvores Genealógicas.....	104
Figura 37. Árvores Genealógicas.....	104
Figura 38. Aula 2a.....	107
Figura 39. Aula 2a.....	107
Figura 40. Aula 2a.....	107
Figura 41. Aula 1a C30.....	109
Figura 42. Aula 1a C30.....	109
Figura 43. Aula 1a C30.....	109
Figura 44. Aula 2b.....	111
Figura 45. Aula 2b.....	111
Figura 46. Minha História de vida.....	116
Figura 47. Minha História de vida.....	116
Figura 48. Visita ao Quilombo dos Alpes.....	123
Figura 49. Visita ao Quilombo dos Alpes.....	123
Figura 50. Visita ao Quilombo dos Alpes.....	123
Figura 51. Visita ao Quilombo dos Alpes 2.....	123
Figura 52. Visita ao Quilombo dos Alpes 2.....	123
Figura 53. Oficina Mestre Chico.....	126
Figura 54. Oficina Mestre Chico.....	126
Figura 55. Oficina Mestre Chico.....	126
Figura 56. Ciranda de Adupé.....	275

SUMÁRIO

PREFÁCIO – PREPARANDO AS LINHAS.....	18
1 AXÉ INICIAL.....	19
2 ESPIRITUALIDADE.....	29
3 ANCESTRALIDADE.....	41
3.1 BUSCANDO CAMINHOS: NAS PEGADAS DOS PENSAMENTOS AFROCÊNTRICOS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS.....	42
3.2 GRIOT – BIBLIOTECA VIVA.....	53
3.3 PEDAGOGIA GRIÔ.....	58
3.3.1 A Formação em Pedagogia Griô.....	65
4 CORPORALIDADE.....	92
4.1 PROJETO CORPO E ANCESTRALIDADE.....	93
4.2 PINGOS E RESPINGOS: O QUE PENSAM AS ALUNAS E ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROJETO CORPO E ANCESTRALIDADE.....	129
4.3 LUGAR DE FALA E BRANQUITUDE: RECONHECENDO MEU LUGAR DE PRIVILÉGIO.....	155
4.4 TEMPO.....	167
4.5 MATERNIDADE.....	181
5 AXÉ DE SAÍDA.....	197
PÓS-FÁCIO – OS ALINHAVOS FINAIS: ME REINVENTANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	205
ANCESTRALIDADES.....	210
ANEXOS.....	228
Anexo A – Narrativa da Professora Débora Schardosin.....	228
Anexo B – AULA 1 – Tema gerador: corpo e ancestralidade.....	230
Anexo C – AULA 2 (a) Ancestralidades do Brasil – que corpos são esses? Povos Indígenas, Africanos e Europeus – Tema povos indígenas – identidade e ancestralidade.....	233
Anexo D – AULA 2 (b) Ancestralidades do Brasil – que corpos são esses? Povos Indígenas, Africanos e Europeus – Tema abayomis – identidade e ancestralidade.....	235
Anexo E – AULA 3 – Histórias de Vida.....	237
Anexo F – Plano de Aula 4 – Gênero.....	239
Anexo G – Roteiro Grupos de Discussão 1.....	242
Anexo H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	243
Anexo I – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	248
Anexo J – Depoimento aluna Dandara.....	250
Anexo K – História de vida aluno Zumbi dos Palmares.....	251

Anexo L – História de vida aluna Benedita da Silva.....	252
Anexo M – Depoimento aluno Luiz Gama.....	253
Anexo N – Depoimento aluno Machado de Assis.....	254
Anexo O – História de vida aluna Dandara.....	255
Anexo P – Depoimento aluna Azelene Kaingang.....	256
Anexo Q – Depoimento aluna Dandara.....	257
Anexo R – Formação em Pedagogia Griô – POA – Relato Caminhada Velho Griô – EMEF Victor Issler.....	258
Anexo S – Personalidades, Heróis e Heroínas Negras e Indígenas.....	266

PRÉFACIO – PREPARANDO AS LINHAS

Oh boa noite, pra quem é de boa noite,
Oh bom dia, pra quem é de bom dia,
A benção meu pai, a benção¹

Esta tese vem falar da Pedagogia Griô e da Educação Física, sendo assim não poderia começá-lo sem pedir a benção aos mais velhos que foram me ajudando a tecer e a tramar a teia da minha vida e desta pesquisa. Quero também pedir licença ao leitor para expor nesta tese os passos dessa caminhada a qual eu me propus a seguir e que eu não sabia muito bem aonde ia nos levar, dado o caráter de aventura que na maioria das vezes se integra à investigação científica. Venho aqui convidar vocês a embarcarem nessa viagem comigo, com meus ancestrais e com os seus também. Como diria Jorge Amado, “Se for de Paz pode entrar”²... entrem nessa leitura de coração aberto e sejam bem-vindos a essa caminhada, pois o caminho se faz caminhando. Esse caminho foi sendo costurado e bordado com muito amor e respeito, fui alinhavando cada sensação e emoção ao longo do caminho com os tecidos e linhas que foram sendo a mim apresentados. Essas costuras foram tão frutíferas que decidi que a tese não poderia resultar em um único formato. Assim como na minha dissertação de mestrado, que foi realizada em dois formatos (um escrito e outro musicado), esta tese também foi construída em mais de uma forma de linguagem. Acredito que tratar das tradições orais, dos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas, das relações étnico-raciais e da Pedagogia Griô somente na linguagem escrita não daria conta de retratar esses temas nas suas complexidades. Por isso, a costura final deste trabalho se apresenta na forma de tecido escrito, de tecido fotográfico, de vídeos e na forma de um estandarte de tecido³. Apresento para vocês agora a versão escrita desse grande mosaico de tecidos. Axé!

¹ Cantiga de maculelê de domínio público.

² Frase que está colocada na entrada da casa do Rio Vermelho de Jorge Amado e Zélia Gattai que hoje é um museu aberto à visitação do público.

³ A tese em todas as suas linguagens está disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1iCwONViNNu_T2RxiXEweDocXpdDZ-n?usp=sharing

1. AXÉ INICIAL

Quando eu vim para esse mundo...
Eu não atinava em nada...
Hoje eu sou Gabriela...
Gabriela eee, meus camaradas...
(Modinha para Gabriela, Dorival Caymmi)⁴

Por não atinar em nada, um mundo de possibilidades se descortinava à minha frente, para que eu, cheia de curiosidade, pudesse ir aprendendo com a vida, a escola e tudo mais que a mim se apresentava. Nessa caminhada de busca por aprendizagens e vivências eu cheguei até aqui. Esta tese é fruto do meu anseio por novos conhecimentos e novos caminhos para conduzir minha vida e meu fazer docente. Como vocês puderam ler no título, se trata de uma pesquisa autoetnográfica, onde eu procuro estabelecer relações entre a Pedagogia Griô, que eu apresentarei mais além ao leitor, a Educação Física e seus reflexos na minha vida.

Minha história começa muito antes de eu vir para esse mundo. Ela começa a ser bordada com os encontros e desencontros dos meus antepassados. Vem de muitos cantos do estado do Rio Grande do Sul e carrega em seu caminho histórias e pessoas vindas do outro lado do Atlântico, mais especificamente de Portugal, Alemanha e Itália; além dos povos originários desta terra, povos Guaranis. Sou a filha mais velha das três crianças do casal Laura e Hamilton, uma professora de educação física e um engenheiro civil. Cresci rodeada de amor, carinho e cuidados. Aos dez anos meus pais se separaram, mas todo esse amor, carinho e cuidado permaneceram.

Estudei em escolas públicas praticamente toda minha vida⁵. Cursei meu primeiro grau, hoje ensino fundamental, em uma escola estadual próxima da minha casa no bairro Moinhos de Vento, em Porto Alegre. A escola estadual de 1º Grau General Daltro Filho ou Daltrão, como era chamada pelos alunos, era, e ainda é, nos dias de hoje, uma boa escola. Ali fui tecendo meus primeiros pontos e iniciando a trama do meu tecido acadêmico e da pessoa que sou hoje. Um fato importante que marca minhas experiências nessa escola é que havia poucas/os alunas/os negras/os. Nas turmas que eu estudei não me lembro de nenhum/a, somente em outras turmas havia uma ou duas pessoas negras. Também não recordo de ter tido nenhuma professora ou professor negros durante todo meu tempo de ensino fundamental e nem posteriormente no ensino médio. Muito menos colegas ou professoras indígenas.

⁴ Modinha para Gabriela é uma canção composta por Dorival Caymmi, de 1975, gravada por Gal Costa no Álbum Gabriela – Trilha sonora original da gravadora Som Livre.

⁵ Somente as duas especializações que fiz – uma em Educação Psicomotora e outra em Dança – foram realizadas em instituições privadas.

Eu, assim como meu irmão e irmã, jogava basquete na equipe do clube que ficava próximo a nossa casa, por isso viajei muito pelo interior do estado jogando campeonatos. Essa é uma característica que eu e meus irmãos tínhamos, viajávamos sozinhos desde cedo, seja para competir ou para ir visitar nossa vó Alzira em Santa Maria. E todos nós praticamos diversos esportes além de termos tido uma infância rica em brincadeiras e imaginação. Talvez esse seja um dos motivos que tenham me levado a cursar Educação Física, a proximidade com o mundo esportivo e da recreação.

Quando acabei o ensino fundamental (na época primeiro grau) decidi que iria para uma escola mais longe (ao contrário de meus colegas que ficaram nos arredores do bairro) porque eu queria ir para uma escola que era famosa pelo seu grêmio estudantil e sua participação política. Fui então estudar no Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Uma escola que ficava próxima do centro da cidade. Foi um grande desafio. Tudo novo, uma escola gigante, com alunos que vinham de todo canto da cidade, inclusive da região metropolitana. Alunos das mais diversas classes sociais e heranças étnico-raciais.

Estudar no Julinho (com chamamos o colégio Júlio de Castilhos) foi um dos fatos mais marcantes na minha vida. Ali eu me formei quem eu sou hoje. Ali eu me senti em casa, fiz grandes amigos e grandes aprendizagens. Aprendizagens que não foram só na sala de aula, mas nas rodas de conversa, nos pagodes do coreto, nos jogos de final de semana e na casa dos amigos. No Julinho eu conheci a cidade. Também amadureci minha militância. Eu frequentei a escola muito mais do que os três anos do segundo grau. Nunca rodei de ano ou sequer peguei recuperação, mas mesmo depois de formada continuava frequentando a escola. No meu primeiro ano na faculdade de Educação Física, logo após ter terminado o ensino médio (segundo grau na época), quando não tinha aula ia para o Julinho ficar com os amigos e também dar treino de basquete (pois fazia estágio voluntário como auxiliar técnica e responsável pelo time feminino). Foi através dos meus amigos Julianos⁶ que eu passei a conhecer a negritude de Porto Alegre. No Julinho mais da metade dos alunos e alunas eram negros/as, e dentre os meus amigos esse percentual aumentava para 75%. Passei a frequentar as quadras de escola de samba e bares de samba⁷, além do mundo do futebol. Também passei a jogar futebol junto com os meninos, já que não havia times femininos na época.

⁶ Julianos eram chamadas as pessoas que estudavam no colégio Júlio de Castilhos.

⁷ Foi nessa época que passei a frequentar Clubes Sociais Negros como o Floresta Aurora, Satélite Prontidão, bares e casas noturnas que tocavam samba como Evolução, Carinhoso, Ipiranguinha, Se acaso, Bar do Ricardo, Andaraí e Itinerantes. Não perdia um evento da Banda da Saldanha com seu tradicional dia do trabalhador fechando a Av. Getúlio Vargas. Também passei a frequentar as quadras das Escolas de Samba da cidade. Percorri o ensaio de muitas delas como a Candinha, Bambas da Orgia, Praiana, Império da Zona Norte, Estado

Mergulhando em minhas memórias da vida escolar, percebo como realmente as escolas por onde eu passei seguiam tendências pedagógicas que muito se distanciavam da Pedagogia Griô que vamos ver em seguida. Tenho boas memórias de ambas as escolas, memórias afetivas principalmente dos colegas e amigos e amigas que lá eu fiz. Mas em ambas recorro de uma educação muito tradicional, bem bancária – como diria Paulo Freire –, onde o foco da educação eram os conteúdos, e as estratégias usadas para ensiná-los, na maioria das vezes, eram bem tecnicistas. Isto é, antecipavam resultados de aprendizagem de um método e nas técnicas de ensino, independente das condições de escolarização dos alunos e alunas e sem o conhecimento dos sujeitos da aprendizagem. Essa escola não me gerou nenhum fracasso, pois venho de uma família de classe média onde o estudo sempre foi valorizado, então sempre fui incentivada e cobrada a estudar. Também sempre tive acesso a muitos bens culturais que são valorizados por essa escola e recebi como herança um capital cultural que me ajudou muito no processo de escolarização. Mas confesso que muitas vezes não tinha vontade e prazer em estar na sala de aula e lembro, ainda como se fosse ontem (apesar de já ter passado muitos e muitos anos), de como “matava”⁸ aula no segundo grau para ficar no campo jogando bola com os amigos. A escola onde estudei era uma escola toda fragmentada, dividida em matérias e com horários rígidos e distribuídos de forma hierárquica entre as diferentes matérias. Português e matemática tinham a maior carga horária e artes, educação física e filosofia a menor. Não muito diferente das escolas nos dias de hoje.

Na faculdade de Educação Física fui fazer estágio primeiro com meninos de rua, depois em um projeto de extensão⁹ numa das maiores vilas da cidade. Trabalhei com esporte e lazer na associação de moradores da vila. Foi uma experiência muito rica e ali eu vi onde e com quem eu queria trabalhar. Foi onde tive certeza de que queria fazer educação popular. Concomitante a isso eu participava do movimento estudantil, era representante no diretório acadêmico. Após a conclusão do curso de Educação Física eu fiz uma especialização em Educação Psicomotora. Logo em seguida fiz vestibular mais uma vez na UFRGS, desta vez para Ciências Sociais.

No curso de Ciências Sociais acabei me apaixonando pela antropologia. As pessoas me perguntavam por que eu tinha ido fazer o curso de Ciências Sociais e o que isso tinha a ver com a Educação Física. Para mim os dois cursos se complementam. Incomodava-me o fato de como nas Ciências Sociais o corpo é negligenciado e na Educação Física também são poucos

Maior da Restinga, Acadêmicos e Fidalgos e Aristocratas, mas meu coração pertencia aos Imperadores do Samba, onde desfilei mais de uma vez no carnaval.

⁸ Expressão usada para indicar quem não assistia aula, cabulava aula.

⁹ Projeto Extra Muros na ESEF, coordenado pelo professor Marco Paulo Stigger.

os professores que valorizavam a questão social. No meu entendimento elas são indissociáveis. Entrei para o curso de Ciências Sociais com 26 anos, mais madura, vivi a universidade de outra forma. Como trabalhava o dia inteiro dando aula de Educação Física em escolas estaduais e estudava a noite, pouco me sobrava tempo para fazer política estudantil, então pouco participei no centro acadêmico. Mas já iniciava minha luta junto ao sindicato de professores e com as comunidades escolares das escolas onde eu lecionava. Formei-me em licenciatura e ficou faltando apenas o trabalho de conclusão para terminar o bacharelado também.

Iniciei minha vida profissional na Educação Física (porque antes já havia trabalhado em um cursinho de inglês, primeiramente como recepcionista e depois como professora de inglês, graças à fluência na língua que eu adquiri com o ano de intercâmbio que fiz nos EUA ao final do ensino médio) em uma escola estadual no bairro Partenon, zona leste de Porto Alegre. A escola onde trabalhei nesse período era em um bairro classe média baixa, e atendia os alunos e alunas que vinham das vilas localizadas nos morros próximos. Estimo que mais de 50% dos meus alunos e alunas eram negros. Nessa escola estudava a família de um renomado puxador de samba da cidade. Lembro que eu costumava fazer rodas de samba com os alunos e alunas no recreio. Além disso, eu pouco via a cultura dos meus alunos e alunas dentro da escola. Nessa escola eu criei times de futebol que disputavam campeonatos na cidade e no estado (que inclusive foram campeões muitas vezes) e um grupo de dança. Minha afinidade com os alunos era tanta que quem participava do futebol acabava participando da dança também. Foram anos importantes de aprendizado com as minhas alunas e alunos.

Depois de seis anos dando aula na Rede Estadual eu fiz concurso para a Rede Municipal de Porto Alegre. Primeiro entrei na Secretaria de Educação e fui trabalhar na Restinga, um dos bairros mais distantes da cidade. A escola que fui trabalhar se chama Mario Quintana, fica na Vila Castelo na Restinga Velha, é uma das escolas com a comunidade mais pobre da cidade, ficando no meio de uma invasão. Lembro ainda hoje que logo que cheguei à escola fui cheia de vontade dar aula para uma turma do primeiro ano. Saí com a turma para o pátio cheio de atividades planejadas. Considerava-me uma professora experiente e com uma boa prática pedagógica. Porém, quando pisquei os olhos, metade da turma tinha saído correndo, dois fugiram pelo muro da escola e outros cinco estavam espancando os colegas. Voltei para sala tentando resgatar os perdidos. Na outra semana resolvi dar aula de expressão corporal na sala, arredei as classes e cadeiras e coloquei uma música para começar as atividades. Foi outro caos. As crianças se arrastavam e corriam pela sala, uma menina tentou

asfixiar outro colega, a metade da turma batia nos outros que gritavam sem parar. Saí de cabelo em pé.

Nessa turma fiquei quase quatro meses dando aula na sala. Comecei com cada um no seu lugar, mexendo o rosto, os braços, ao som de músicas. Também comecei a agradecer com os alunos antes e depois de todas as aulas pelo nosso dia. Pedia que cada um agradecesse a força espiritual superior que acreditava (que eu chamei de papai ou mamãe do céu) e a sua família. Foi um longo processo. Eu continuei dando aula para essas turmas nos anos seguintes e quando saí da escola os alunos e alunas já estavam no quinto ano.

Quando saí, eles e elas já faziam tudo que eu pedia e muito bem feito; dei aula de esportes, circo, dança. Elas e eles pulavam corda dupla até fazendo parada de mão, dançavam forró meninos com meninas, menina com menina e menino com menino, sem nenhum problema, nem parecia a turma que lecionei nos meus primeiros dias. Um ano depois de ser chamada na escola fui chamada também na Secretaria de Esportes e pedi para trabalhar no ginásio municipal do mesmo bairro onde ficava minha escola. Eu levava uma hora e quinze minutos de ônibus do centro até lá, mais cerca de quinze minutos da minha casa até o centro. Fiquei trabalhando ali por sete anos. No ginásio formei times de futsal feminino e masculino e um grupo de dança que misturava dança e elementos do circo. Meus alunos vinham lá da escola para participar das atividades do ginásio. Eu gostava muito de trabalhar nessa comunidade. O bairro da Restinga é um reduto negro da cidade, com uma forte identidade comunitária, tanto que o slogan do bairro é “Tinga, teu povo te ama”. Apesar dos grandes problemas com a violência e o tráfico, esse é um bairro que politicamente sempre lutou muito.

Mais tarde, quando entrei no mestrado, fiz minha pesquisa em outra escola do bairro e tive a oportunidade de conhecer os primeiros moradores do bairro, que contaram como foi a criação. Eles eram moradores dos arredores do centro que, com o crescimento da cidade e a especulação imobiliária, foram removidos e jogados a 25 km do centro da cidade. Dona Maria Clara conta que eles desmancharam os casebres com escavadeiras, jogaram num caminhão e despejaram tudo no chão vazio da Restinga, que nem ônibus tinha. Foram ótimos anos de trabalho, trabalho duro juntamente com a comunidade, que brigava por melhores condições de vida. Só troquei de escola e local de trabalho na Secretaria de Esportes porque engravidei e, quando o meu filho Cauã nasceu, eu resolvi vir trabalhar mais perto de casa para poder ficar mais próxima dele.

Ser mãe foi sempre um sonho em minha vida. Espiritualmente, sou filha de Iemanjá, a mãe que cuida (não tenho uma relação direta com nenhum terreiro, mas tenho uma relação sentimental e de alma com essa orixá; é para quem eu oro e agradeço sempre, por isso estar na

praia e em contato com o mar sempre me renova as energias e me conecta comigo mesma). A maternidade é um fator muito importante na minha vida e foi muito tocada com meu processo de doutorado; portanto, é uma categoria que vou explorar na sequência deste trabalho.

A escola onde trabalho hoje está localizada no bairro com o menor IDH da cidade, é uma comunidade também marcada pela violência e pelo tráfico de drogas. Apesar de, ao longo dos dez anos de trabalho, eu identificar algumas propostas e atividades que procuram romper com o ensino bancário sobre o qual fala Paulo Freire (1987), ainda assim são poucos os momentos em que as alunas e alunos tem sua cultura e seus corpos representados, refletidos e trabalhados dentro dos muros da escola. Para as alunas e alunos negros esse quadro ainda se agrava. E esse agravamento acaba muitas vezes resultando em evasão escolar. Segundo dados do IBGE, ser negro no Brasil aumenta a chance de exclusão escolar; 44, 2% dos jovens negros e 33% das mulheres negras entre 19 e 24 anos não concluíram o ensino médio. Conforme análise do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) no ensino fundamental, embora as taxas de matrícula sejam equivalentes para negros (97,7%) e brancos (98,3%), no 5 ° ano apenas 51% dos negros apresentam proficiência em língua portuguesa, enquanto para os brancos este indicador é de 70%. E no ensino médio as disparidades de frequência escolar reaparecem. Em 2018 apenas 64,3% dos adolescentes negros de 15 a 17 anos estavam matriculados no ensino médio, enquanto 75,4% dos brancos do mesmo grupo de idade frequentavam esse nível de ensino. Além disso, apenas 55% dos jovens negros de até 19 anos haviam concluído o ensino médio, enquanto 73,7% dos brancos na mesma faixa etária já o tinham concluído. As alunas e alunos negros não se reconhecem na escola. Apesar das leis federais nº10.639/03 e nº11.645/08, a educação para as relações étnico-raciais ainda está longe de acontecer como deveria nas escolas que, assim como a sociedade brasileira, está encharcada no racismo estrutural:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (MUNANGA, 2005, p. 16).

O Brasil é um país racista, de fato. Isso eu já havia constatado mesmo antes da dissertação de mestrado. Como afirma Munanga (2005), não precisamos ser profetas para saber isso. O que descobri através dela foi que podemos ter formas de resistir e combater esse

racismo na escola. Como afirma a professora Petronilha Silva (2010), precisamos enegrecer a educação. Precisamos buscar outras epistemologias que não releguem saberes a um espaço de subalternidade.

Como todo trabalho acadêmico, minha dissertação me trouxe algumas respostas, mas também muitas dúvidas. Várias questões não foram respondidas na dissertação, pois a mesma tem um limite de tempo e tamanho. Então, esta tese buscou sanar essas lacunas, essas dúvidas e saciar minha curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Entre elas, buscar a voz das alunas e dos alunos, investigar até que ponto as práticas propostas pelas professoras e professores atingem essas alunas e esses alunos e, também, investigar minha própria prática pedagógica, mergulhar no meu fazer e sentir para refletir como anda essa caminhada. Procurar pensar possibilidades para se construir outras práticas pedagógicas, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena instituída pela Resolução número 1 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem princípios e orientações para que a Educação Brasileira busque relações étnico-sociais positivas, objetivando a construção da democracia no país. De acordo com a resolução,

a Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capaz de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 1).

A educação das relações étnico-raciais não é só embutir no currículo os conteúdos da história da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas brasileiros. Ela é muito maior do que isso; é um projeto de sociedade. Um projeto histórico que busca combater o racismo, dar visibilidade e representatividade para as diferentes raças, construindo uma nacionalidade que coloque todas essas raças numa perspectiva de equidade.

Reconheço que a questão racial no Brasil conquistou alguns avanços. Hoje (2019) já se pode ver muito mais rostos negros nos bancos das universidades do que há anos atrás. Com projetos como as cotas em universidades públicas, ENEM e PROUNI, a presença negra na universidade aumentou de 8,9% em 2009 para 35,8% em 2018 (SALLIT, 2019). Além disso, as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 já completaram 14 e 9 anos respectivamente; e, apesar de não serem aplicadas em todas as escolas de forma efetiva, elas já produziram alguns

bons frutos, como pode ser constatado na minha pesquisa de mestrado na rede municipal de Porto Alegre, por exemplo (BINS, 2014).

Minha dissertação de mestrado se chamou “Mojuodara¹⁰ – a educação física e as relações étnico-raciais na RME POA”. Nela procurei discutir as possibilidades e limites para o trabalho com as questões étnico-raciais na educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Estruturei-a nos princípios civilizatórios africanos e afro-brasileiros. Lembro rapidamente que o problema de pesquisa foi quais os limites e as possibilidades para que o trabalho ou o desenvolvimento das questões étnico-raciais aconteça nas aulas de Educação Física da RME-POA. Segundo Oliveira (2003), “na Diáspora africana o que vem para o Brasil não é a estrutura físico-espacial das instituições nativas africanas, mas os valores e princípios negro-africanos” (p. 48). Ao contrário da cosmovisão ocidental, baseada no pensamento por contradição, na cosmovisão africana a vida é sacralizada e ritualizada continuamente no cotidiano da sociedade; o pensamento se dá não pela contradição, mas por analogia e participação, obedecendo a princípios de inclusão, complementariedade, integração, respeito à diversidade e à diferença (OLIVEIRA, 2003). Entre os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros estão a ancestralidade, a oralidade, a corporalidade, a espiritualidade, a circularidade e o axé. O axé é a energia vital que mobiliza o sujeito, a mola propulsora da vida, o desejo, a força que nos faz continuar (LIMA, 2012). Sendo assim, denominei a introdução e as conclusões preliminares da dissertação, e agora da tese, de axé. Axé é aquilo que faz com que eu chegue até aqui e o fio condutor que me fez dar continuidade à pesquisa. A energia vital que move e justifica o trabalho. Também é a energia vital que move e justifica as conclusões preliminares e transitórias da pesquisa, em um movimento circular, que necessita dessa energia.

Neste trabalho eu fui construindo a tese de que a Pedagogia Griô é uma possibilidade de uma prática decolonial na Educação Física. Mas o que eu descobri é que, para além disso, a Pedagogia Griô foi uma oportunidade de decolonizar a minha própria vida. Então, essa tese fala da Pedagogia Griô como prática decolonial no meu fazer docente e também no meu ser, fala de como ela foi me atravessando como pessoa e me fez repensar meu ser e minhas relações com e no mundo.

Na primeira parte eu apresento a espiritualidade da tese, ou seja, os caminhos metodológicos que me conduziram nessa jornada, qual a urdidura na qual eu tramei e bordei

¹⁰ Mojuodara é a junção de duas palavras do Yoruba, Moju e Odara, que significam saber e belo. Assim, a tradução ficaria um belo saber.

essa história. Reflito sobre a minha escolha metodológica pela autoetnografia e os grupos de discussão e apresento o meu percurso de campo.

Em seguida, abordo, sem esgotar completamente o assunto, o que aqueles que vieram antes de mim escreveram e escrevem sobre os pontos que me tocaram e foram abordados nesta tese. É a ancestralidade sendo bordada, tramada, costurada em forma de um referencial teórico que serve como forro da peça final. Vou costurando minhas vivências e memórias com a Pedagogia Griô, os grupos de formação, os mestres e mestras que conheci, minha prática pedagógica e as teorias a que fui sendo apresentada. Início esse bordado, tramando os conceitos de Griô semeados em África, sua resignificação pelas agulhas da Pedagogia Griô e bordando delicadamente as linhas de cada Mestre e Mestra Griôs com os quais eu tive contato até o momento da escrita desta tese. Depois vou costurando cada retalho que apresenta a Pedagogia Griô, sua trajetória, modelo de ação pedagógico e suas práticas e vivências. Costuro também minhas memórias das vivências nos grupos de formação e os sentimentos que cada momento desses me trouxe. Finalizando essa parte do tecido, busquei retalhos que estampassem as teorias Afrocêntrica, Intercultural e Decolonial, as filosofias Ubuntu e do Bem Viver e a Pedagogia da Encruzilhada. Vou dialogando com autores como Rabaka (2009), Finch III e Nascimento (2009), Buitrago (2017), Walsh (2009), Maldonado-Torres (2018), Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), Oliveira (2018), Acosta (2016), Rufino (2019), Ramose (2011), Kashindi (2017) e Malomalo (2017). Na composição do mosaico de tecidos tanto desse capítulo como de toda a tese, procurei dar maior visibilidade a autores e autoras latino-americanas, brasileiras, africanas, negras e indígenas, acreditando que a escolha das autoras e autores com os quais dialogamos é também um posicionamento político.

Feitas as tramas e bordados anteriores, chegamos então à corporalidade deste trabalho. Nessa parte do tecido vou delicadamente tecendo os fios da minha experiência com a Pedagogia Griô na escola. Como fui vivendo cada alinhavo conjuntamente com minhas alunas e alunos. Aproveito para refletir sobre os conceitos de Educação Física presentes na escola, assim tecendo a Pedagogia Griô como possibilidade de uma educação decolonial na Educação Física.

A segunda parte da trama da corporalidade apresenta os reflexos de toda essa caminhada em mim. São questões que foram me inquietando, me tocando e me transformando durante o processo de doutoramento com a formação na Pedagogia Griô. Foram as linhas que formaram nós e que muitas vezes me surpreenderam na composição dos bordados. Precisava refletir sobre maternidade, tempo e lugar de fala/branquitude, pois todas essas categorias,

como padronagens/estampas de tecidos, influenciam na grande obra final que é o meu ser, me fazem ser quem eu sou como mulher, educadora, professora e mãe.

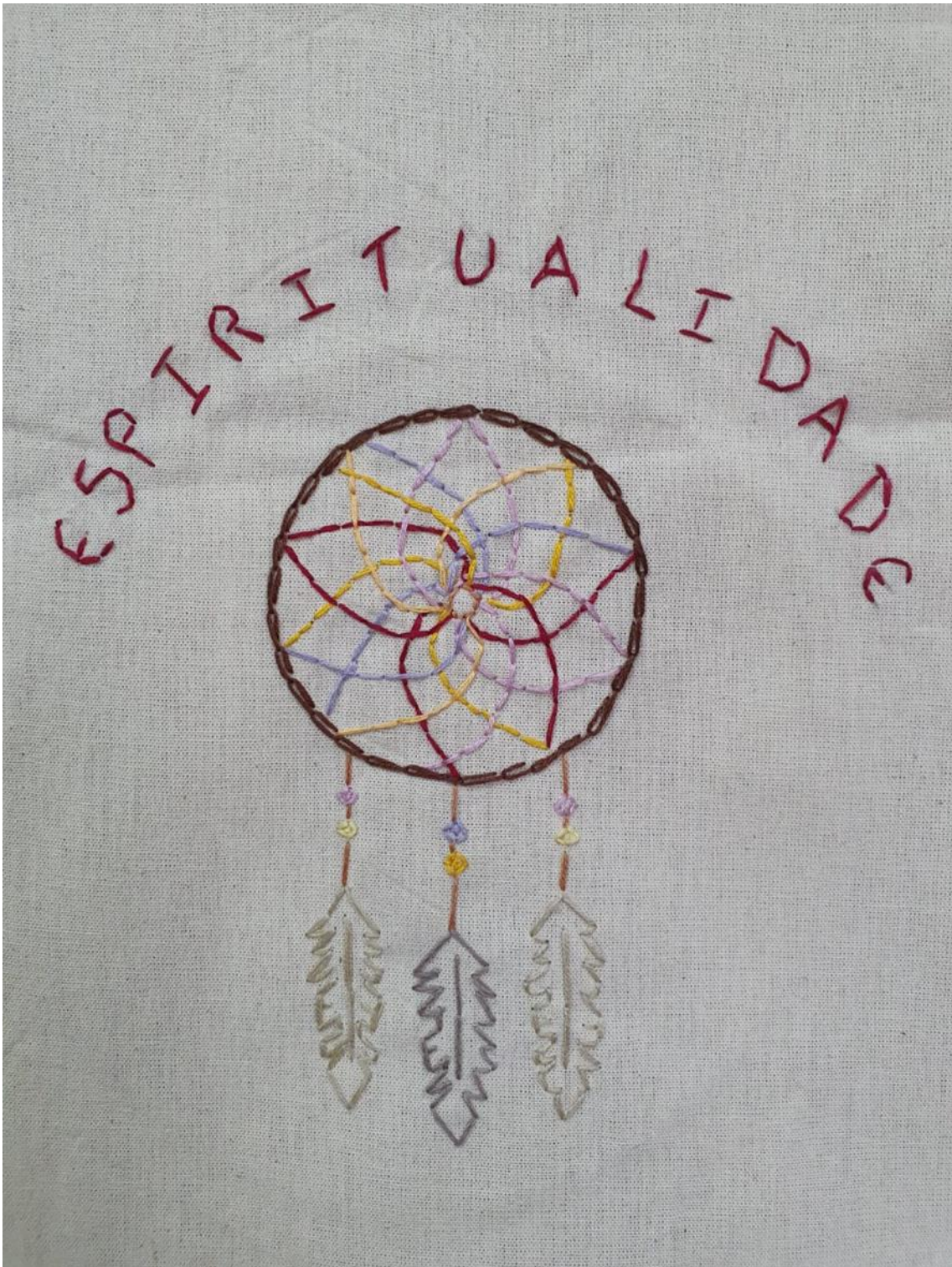


Figura 2 – Espiritualidade

2. ESPIRITUALIDADE

Andar com fé eu vou...
Que a fé não costuma faiá...
Oiê olalá!
(Gilberto Gil)¹¹

Assim como na minha dissertação (BINS, 2014), neste trabalho a espiritualidade é representada pela metodologia. “Pensando a espiritualidade como a espinha dorsal de um ser, como aquilo que lhe aponta os caminhos, nesse sentido a metodologia e as opções metodológicas feitas para conduzir esta pesquisa se constituem na espiritualidade” (BINS, 2014, p. 50).

Neste texto muitos fragmentos da dissertação vão estar presentes, isso porque quem está lendo esta tese não necessariamente leu minha dissertação e acredito ser importante situar o leitor em que teoria está embasada esta pesquisa, qual a visão e perspectiva que a sustentam. Sendo assim, cabe ressaltar que Mazama (2009) aponta a espiritualidade como essência da vida e dos seres humanos, mas que isso não implica em uma negação do aspecto material da vida, e sim, significa que ao final o que fica é o espírito, a essência invisível que permeia tudo e que é a interconexão fundamental de todas as coisas.

Segundo Mazama (2009, p. 123),

a integração dos princípios espirituais e físicos pode muito bem constituir um grande desafio num ambiente dominado pelo positivismo. No entanto, os africanistas acreditam que o autoconhecimento e o ritmo desempenham um papel especial ao determinar a metodologia e os métodos adequados. Com efeito, partindo do autoconhecimento, toda investigação afrocêntrica deve ser conduzida por meio de uma interação entre o pesquisador e o tema. A imersão cultural e social é um imperativo. Além disso, toda investigação afrocêntrica deve ser ativada pelo que Asante chama “alma”, a qual, em última instância, está ligada ao ritmo, o pulso íntimo do cosmo [grifo do autor].

Portanto, a alma, o viés metodológico dessa pesquisa é qualitativo. E, na busca de mergulhar no autoconhecimento como a investigação afrocêntrica e de investigar minha própria prática, optei pela autoetnografia como um dos caminhos metodológicos, e nos grupos de discussão para ouvir a voz e opinião dos alunos e alunas.

Como eu mencionei na introdução, minha dissertação deixou algumas lacunas que me inquietaram: como estou na minha prática pedagógica, abordando as questões étnico-raciais, e

¹¹ Canção "Andar com fé", composta por Gilberto Gil em 1982 e gravada no mesmo ano, no disco "Um Banda Um" pela gravadora WEA.

até que ponto minhas intenções pedagógicas vão ao encontro das expectativas dos meus alunos e alunas. Na procura de trabalhar essas questões e de buscar uma prática que rompesse, ou tentasse romper com a lógica eurocêntrica que impera em nossas escolas, fui buscar na Pedagogia Griô uma abordagem para renovar e sustentar a minha prática pedagógica.

Se, na dissertação, minha pesquisa estava voltada para a prática dos meus colegas docentes da rede municipal de ensino de POA, nesta tese volto o foco da pesquisa para a minha própria prática pedagógica e para refletir como eu lido com o aprendizado que tive durante a dissertação, além de investigar como tudo isso reflete nos meus alunos e alunas. Afinal, será que consigo praticar uma educação antirracista e antidiscriminatória? Será que sou capaz de adaptar a Pedagogia Griô para o dia a dia nas minhas aulas? Que efeitos terá na aprendizagem dos alunos e alunas?

Na busca por refletir sobre a minha prática e sobre a Pedagogia Griô, algumas questões de pesquisa surgiram. O que é Pedagogia Griô? Como ela pode ser integrada aos conteúdos da Educação Física escolar? Quais as dificuldades que um professor enfrenta para trabalhar a Pedagogia Griô na Educação Física escolar? Que benefícios essa pedagogia pode trazer para as aulas? O que os alunos e alunas pensam sobre as aulas de Educação Física antes e depois de experimentar a Pedagogia Griô? Existe alguma diferença na visão das alunas e dos alunos sobre a Educação Física antes e depois dessa experiência? Os alunos e alunas percebem a Pedagogia Griô? De que forma essa prática afeta os alunos e as alunas? Como trabalhar os conteúdos da Educação Física (desporto e demais elementos da cultura corporal de movimento) dentro da Pedagogia Griô? Como a Pedagogia Griô me ajuda a implementar uma educação para as relações étnico-raciais nas minhas aulas? Como se dá ou se deu o processo que me transformou, me construiu em uma mulher branca de classe média afetada pela causa negra e indígena? Pela causa das minorias? Como eu construo essas aproximações? Como eu negocio, faço a mediação desse meu lugar, meu discurso com os meus alunos e alunas? Como “bate” em mim o processo de construir, despertar e facilitar consciência nos meus alunos e alunas? Quais os reflexos da formação em Pedagogia Griô na minha vida pessoal e profissional?

No projeto inicial desta tese eu havia definido meu problema tendo, então, a Pedagogia Griô na Educação Física como objeto de estudo, a busca por compreender quais os limites e as possibilidades para trabalhar com a Pedagogia Griô nas aulas de Educação Física, tentando visualizar de que forma essa pedagogia pode afetar professor e alunos/as em uma aula de Educação Física de uma escola municipal de Porto Alegre. Porém, ao longo da caminhada de pesquisadora, esse problema me pareceu não dar conta de tudo que eu estava

vivenciando, todo o significado da experiência docente. Na verdade, a pesquisa extrapolou o problema e eu passei a entendê-lo como a busca por compreender quais os sentimentos, sensações e reflexos que a Pedagogia Griô suscita em uma professora de Educação Física. Que transformações ela provocou em mim e como isso afeta minha prática pedagógica e os meus alunos e alunas.

Nesta tese, busco uma aproximação maior com a teoria afrocêntrica e acredito que a autoetnografia seja um caminho para essa aproximação, pois “o texto autoetnográfico pretende abrir a perspectiva científica para além da racionalidade objetiva, integrando os aspectos negligenciados pela cultura científica ocidental na produção do conhecimento” (MOTTA; BARROS, 2015, p. 1340).

Segundo Motta e Barros (2015, p. 1339) “a autoetnografia em linhas gerais tem como objetivo requalificar a relação entre objeto e observador, ressaltando a importância dessa interação e da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção de conhecimento”. Isso pode ser muito significativo em uma tentativa de pesquisar minha própria prática pedagógica, refletindo e analisando a mesma. Além disso, o método autoetnográfico propõe uma pesquisa social com uma prática menos alienadora, em que o pesquisador não supre sua subjetividade, mas pode dar voz e integrar os aspectos emocionais, espirituais, intelectuais, corporais e morais nas suas reflexões. “A autoetnografia parte do pressuposto que o conhecimento não tem como ser neutro nas instituições educacionais e nem fora delas” (MOTTA; BARROS, 2015, p. 1340).

Lopes (2012) aborda a questão de como os manuais clássicos de pesquisa orientam como correto o disfarce da presença do sujeito da ação, transpondo-o para a primeira pessoa do plural, forjando um nós inverídico, o que daria ao texto uma impessoalidade e um anonimato que é diferente do que acontece nas pesquisas autoetnográficas. O autor afirma que, na autoetnografia,

eu posso ser eu, mesmo que por vezes, fale em nome de um nós. Eu posso eventualmente tornar-me um objeto, passando a ser tu, temporariamente, pois o texto autoetnográfico “fala” de mim. Não se trata de uma escrita egocêntrica, traiçoeira armadilha do método (LOPES, 2012, p. 11) [grifo do autor].

Em seu texto, “o chamado existencial da autoetnografia”¹², Bochner (2013) argumenta que, através da autoetnografia, o pesquisador pode ficar mais sintonizado com a subjetividade

¹² A responsabilidade pela tradução de textos de outros idiomas além da língua portuguesa é de responsabilidade da autora dessa tese.

dos outros e de si próprio, ficando livre para refletir sobre as consequências de seu trabalho. Reflexão “onde todas as partes de mim, emocional, espiritual, intelectual, moral, corporificada, podem ter voz e integrar meu trabalho” (BOECHNER, 2013). Essa característica vem ao encontro de um dos objetivos desta pesquisa, facilita a reflexão sobre minha prática pedagógica e seus desdobramentos. É uma possibilidade de usar minhas experiências pessoais para examinar experiências culturais.

A “autoetnografia não é só um modo de ver o mundo, é um modo de estar no mundo. Um modo que requer viver conscientemente, emocionalmente e reflexivamente” (ELLIS, 2013). A educação para as relações étnico-raciais e a Pedagogia Griô também são um modo de estar no mundo ou de construir um mundo, elas buscam a construção de um mundo que respeite a pluralidade étnico-social do Brasil e seja mais equânime e democrático. Sendo assim, esta tese também assume essa utopia de construir uma educação que vise um mundo diferente:

Não existe espaço neutro de onde a gente escreva, ou de onde a gente leia. Assim como nossas experiências passadas, nós trazemos nossa localização atual, e a imanência do futuro que é opaco e oferece múltiplas possibilidades (GANNON, 2013, p. 229).

Partindo dessa afirmação de GANNON (2013), assumo que parto de um lugar de alguém que busca uma justiça e uma equidade racial, social e econômica. Por isso, a autoetnografia se justifica não só como uma escolha metodológica, mas também como uma forma de visão de mundo.

Dutta e Basu (2013) discutem a autoetnografia dentro do contexto das produções dos estudos pós coloniais. Para os autores, “parece que a autoetnografia pelo ponto de vista de um objeto pós-colonial, e mais ainda, em um contexto marginalizado pós-colonial poderia ser uma adição crítica a essa literatura” (DUTTA; BASU, 2013, p. 149). Para os autores, um etnógrafo crítico e reflexivo deve ser alguém que está moralmente e politicamente consciente de si e presente nos seus textos. Essa noção de posicionalidade permite aos pesquisadores perturbar a legitimidade das estruturas eurocêntricas que justificam a violência epistêmica e estrutural presente nas narrativas de apelo universal e que são impostas aos grupos marginalizados. “A posicionalidade pós-colonial, marginalidade e autoetnografia vêm para criar uma frágil ideologia de imaginar a possibilidade de ouvir os subalternos, seus silêncios e interjeições, suas teorias e lutas” (DUTTA; BASU, 2013, p. 160). Nesse mesmo sentido, Berry (2013, p. 222) afirma que “a reflexividade autoetnográfica tende a perturbar o status

quo, autoetnógrafos comprometem-se como críticos culturais cujas brechas chamam a atenção para a possibilidade do pensamento míope, da complacência e da justiça social”.

A autoetnografia surge e se baseia no relacionamento e no contexto, ela é moldada não só pelas tradições acadêmicas, mas também pela vida e trajetória profissional do pesquisador (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2013) e uma de suas virtudes é também o seu grande desafio, que é sua abertura metodológica. De acordo com Anderson e Glass-Coffin, os textos autoetnográficos seguidamente não se encaixam nos modelos tradicionais de artigo por não possuírem uma extensa descrição metodológica. Nesse tipo de trabalho o objetivo não é grifar os critérios metodológicos, mas sim contar uma história que revele o eu como personagem principal. No caso desta tese, achei importante explicitar bem a proposta metodológica devido ao fato de a autoetnografia ainda ser um método pouco utilizado na área de conhecimento da Educação Física. Pesquisando o descritor “autoetnografia” nos bancos de dados de teses e dissertações da CAPES em 2017 encontrei 55 resultados. Dentre eles, três eram referentes à Educação Física. O primeiro foi a tese de doutorado “O “eu do nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho docente coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre”, de Fabiano Bossle, no Programa de Pós- Graduação em Ciência do Movimento Humano da ESEF/UFRGS, em 2008; o segundo, a dissertação de mestrado “Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de IVOTI/RS”, de Rodrigo Alberto Lopes, no Programa de Pós Graduação em Educação da UNISINOS em 2012 e, por último, a dissertação de mestrado “A atuação do técnico em assuntos educacionais na formação inicial em educação física”, de Carlos Fernando Barreto de Oliveira, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde da USP, em 2015. Selecionei cinco revistas da área da Educação Física que tradicionalmente publicam artigos da área sociocultural e pedagógica onde pesquisei pelo mesmo descritor, “autoetnografia”. Nas revistas *Motriz* e *Motrivivência* não foi encontrado nenhum resultado para esse descritor. Quando pesquisei o descritor “autoetnografia” no site da RBCE (*Revista Brasileira de Ciência do Esporte*) também não encontrei nenhum resultado, porém, em pesquisa no Google Acadêmico, encontrei um artigo na revista RBCE, v. 31, n. 1, de setembro 2009, “No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre”, de Fabiano Bossle e Vicente Molina Neto. Na revista *Pensar a Prática*, v.16, n. 2, de 2013, encontrei outro artigo registrado sob o descritor da autoetnografia, “Trabalho coletivo na educação física escolar” de Fabiano Bossle, Vicente Molina Neto e Elisandro Schultz Wittizorecki. Na revista *Movimento* constam dois artigos: “Leituras para (Re)Pensar o Trabalho Coletivo dos Professores de Educação Física”, de

Fabiano Bossle e Vicente Molina Neto, no v.15, n.3 de 2009 e “ ‘Ver, ouvir, calar e... se entediar’ no trabalho de campo de uma prisão: a história autoetnográfica”, de Daniel Martos-García e Jose Devís-Devís, no vol.23, n.1, de jan/mar. 2017. Através dessa pesquisa podemos notar que os trabalhos envolvendo a autoetnografia e a educação física não são muitos, por isso se faz necessário uma maior reflexão sobre essa metodologia.

Anderson e Glass-Coffin (2013) descrevem cinco características chave que distinguem a autoetnografia. Dentre elas estão: visibilidade do eu, uma forte reflexividade, o compromisso, a vulnerabilidade e o final aberto ou rejeição de finalidade e encerramento. A visibilidade do eu é chave para a realização de uma investigação autoetnográfica. Ela deve estar presente tanto na pesquisa quanto na escrita. Outra característica fundamental é consciência da influência recíproca entre o autoetnógrafo e seu campo e coparticipantes, o que McCoorkel e Myers (2003) chamam de forte reflexividade. O compromisso surge devido à autoetnografia estar situada na intersecção do discurso e das experiências do eu e dos outros. A vulnerabilidade cria um forte *ethos* e uma retórica atraente para a escrita autoetnográfica, que se torna mais interessante quando evocativa e emocionalmente atraente. E, por fim, as pesquisas autoetnográficas são pesquisas situadas, que representam um entendimento em um ou mais pontos no contexto temporal e sociocultural, tendo então um fim aberto ou uma rejeição a finalidade e encerramento.

Escrevi esta tese em um momento muito difícil da vida política do mundo, do país e da cidade de Porto Alegre. Durante minha escrita e reflexões muitos direitos e conquistas sociais, trabalhistas e previdenciárias dos trabalhadores da e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre foram retirados e toda essa conjuntura me afetou diretamente. Por isso torna-se importante refletir sobre como esses retrocessos agrediram minha subjetividade e como eu os subjetivo. A autoetnografia se apresenta como uma possibilidade de reflexão sobre essas subjetividades.

Na autoetnografia contamos nossa história e, ao contá-la, buscamos que a evocação do pessoal possa iluminar o geral, esperamos que de alguma forma essa história ressoe ao leitor e que lhe suscite uma combinação com as próprias experiências.

Outro aspecto que acho importante abordar sobre a autoetnografia neste trabalho são as questões éticas. Tullis (2003, p. 244) afirma que “escrever sobre nossa performance ou experiência própria como um jeito de entender certos aspectos da cultura não elimina ou resolve as questões éticas. Nem apaga a necessidade de se comprometer com os outros”. Segundo o autor, os pesquisadores autoetnográficos podem reivindicar que as histórias que eles contam são as suas próprias histórias, mas sempre implicam os outros de uma forma ou

de outra. “Escrever sobre si mesmo é sempre escrever sobre os outros”. (TULLIS, 2003, p. 247). Portanto, precisamos pedir o consentimento informado para garantir que os participantes estão tomando uma decisão informada, voluntária e autônoma em participar e aparecer no texto. Tullis (2003) também ressalta que os métodos autoetnográficos não só expõem os outros, mas também tornam o próprio pesquisador vulnerável. Por isso, o autor formula um guia ético para autoetnógrafos composto de sete pressupostos. O primeiro deles é não fazer mal a si ou aos outros. O segundo, consultar o comitê de ética. Depois, pegar sempre o consentimento informado dos possíveis colaboradores da pesquisa. Em seguida, praticar o consentimento processual e explorar a ética da consequência. O quinto pressuposto seria fazer uma devolução do material da pesquisa aos membros participantes da mesma. O sexto pressuposto é não apresentar em público ou publicar nada que você não apresentaria à pessoa mencionada no texto. E, por último, não subestimar os pós-vida de uma narrativa publicada. Para muitos autores (ADAMS, 2008; ELLIS, 2007; 2009; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011) os autoetnógrafos devem considerar a ética como um processo que é frequentemente relacional. Tullis (2003) afirma que, para muitos acadêmicos, essa chamada para a “self” narrativa é a ética da autoetnografia.

Sendo assim, para realizar esta pesquisa precisei assumir o compromisso ético com meus colaboradores e com a minha própria história. Para esta tese eu decidi, por questões éticas, conforme havia colocado nos termos de consentimento e assentimento livre esclarecido (anexos H e I), manter o anonimato dos alunos e alunas; para tanto, usarei codinomes. Em meus trabalhos anteriores eu costumava pedir às colaboradoras e colaboradores que escolhessem seus codinomes; como não fiz esse pedido às alunas e aos alunos na época da pesquisa e no momento da escrita não teria contato com todas e todos, optei por escolher como codinomes das alunas e dos alunos os nomes de personalidades, heróis e heroínas negras e indígenas¹³. A maioria dessas personalidades as alunas e os alunos tiveram contato durante as aulas do projeto Corpo e Ancestralidade, através de pesquisas que realizaram após as aulas 2a e 2b. Porém, acreditando na importância da construção coletiva do processo de formação da Pedagogia Griô, decidi colocar os nomes reais dos meus colegas de formação dos grupos de São Paulo e de Porto Alegre. Essa decisão é uma forma de garantir a co-autoria deles e delas no meu processo de formação, de reflexão e de escrita desta tese. Após consultar ambos os grupos, todos e todas concordaram em ter seus nomes reais publicados neste trabalho. Além disso, escrevi uma carta (e-mail, mais precisamente) endereçado ao espaço de

¹³ Uma breve biografia que foi feita pelas alunas e alunos de cada uma dessas personalidades se encontra nos anexos (anexo S).

capoeira angola Nzinga, onde realizei a formação da Pedagogia Griô em São Paulo, pedindo autorização e benção para usar as imagens obtidas no espaço.

Recordo que durante a qualificação do projeto desta tese o professor Sérgio Bairon me questionou sobre a autoetnografia ser algo mais individual e eu estar estudando questões coletivas como a tradição oral. Sua dúvida era como eu equacionaria essa diferença. Confesso que fiquei preocupada com essa questão metodológica, mas lendo mais sobre a autoetnografia e na minha imersão em campo, com meus sentimentos e sensações, fui construindo estratégias para lidar com essa questão. Uma delas eu encontrei na ideia de autoetnografia colaborativa (CHANG, 2013), e a outra foi entender que meu processo individual foi também um processo coletivo com meus colegas de formação, com meus alunos/alunas e minha família. Então, de alguma forma, essa tese foi escrita a muitas mãos e “corações”.

Os dados apresentados neste trabalho são frutos de reflexões baseadas nas minhas vivências de muitos anos mas, especificamente para a tese, vou analisar o processo vivido durante a formação em Pedagogia Griô no grupo de São Paulo, que iniciou em fevereiro de 2017 até a finalização do grupo de Porto Alegre, em outubro de 2019, e o ano letivo de 2018, quando eu coloquei em prática o projeto ‘corpo e ancestralidade’ com minhas turmas de oitavo e nono ano do ensino fundamental. Como fruto do trabalho de campo autoetnográfico, eu reuni 36 horas de áudios das rodas de conversas dos grupos de formação de São Paulo e Porto Alegre e das aulas com minhas turmas, dos grupos de discussão com os alunos e alunas e com professoras de Educação Física que se propuseram a discutir maternidade comigo (mais além explico um pouco de como e por que surgiu esse grupo) e de entrevistas com alunas, colegas da formação e Lillian Pacheco. Além dos áudios, ainda reuni mais 15 horas de vídeos com depoimentos de colegas da formação, de algumas alunas e das aulas do projeto corpo e ancestralidade. Durante o processo da pesquisa fui registrando minhas vivências em dois diários, um diário de campo onde fazia a descrição densa, conforme sugere Geertz (2008), das observações das aulas, dos grupos de formação e dos diferentes momentos que vivenciei nesse tempo e outro diário que denominei de diário de sentimentos, o qual ia registrando meus sentimentos e emoções vividas a cada dia e a cada situação. Além disso, no sub capítulo que discuto meu lugar de fala e branquitude, tenho a parceria da minha colega e amiga Leticia Gomes Farias e dos nossos diálogos constantes.

Para poder refletir sobre o que pensam as alunas e alunos sobre a proposta da Pedagogia Griô e também saber até que ponto a proposta chega aos mesmos, busquei o caminho dos grupos de discussão (que se aproximam metodologicamente das rodas de conversa da pedagogia griot). Meinerz (2005) afirma que “o grupo de discussão não é uma

técnica, mas uma prática qualitativa de investigação social” (p. 32). O grupo de discussão nasce na tradição da sociologia espanhola, dentro da chamada escola de qualitativismo de Madrid e seus primeiros teóricos são Jesús Ibáñez, Ángels de Lucas e Alfonso Ortí. Suas primeiras aplicações ocorreram no campo dos estudos motivacionais de marketing. Segundo Meinerz, “passa-se da investigação motivacional do consumo para a investigação dos elementos ideológicos e simbólicos da realidade social, uma vez que a motivação do consumidor está articulada com esses elementos” (MEINERZ, 2005, p. 35). Aos poucos, os grupos de discussão começam a transcender as pesquisas de mercado e passam a ser utilizados em outros tipos de pesquisas que investigam outros elementos da realidade social.

Callejo (2001) afirma que as definições de grupo de discussão tendem a uma abertura e interação entre os participantes. Segundo ele, “el grupo de discusión es la construcción de una situación cuyo objeto es provocar una conducta simbólica, llámese diálogo, discusión, habla, etc.” (CALLEJO, 2001, p. 24). O autor apresenta o conceito de grupos de discussões a partir de outros dois autores. Na conceituação de Krueger (1991), os grupos de discussão são definidos como uma conversa planejada para se obter informações de uma área de interesse em um ambiente não diretivo. Esses grupos são feitos com aproximadamente dez pessoas guiadas por um moderador e neles os participantes se influenciam mutuamente, pois respondem às ideias e comentários que surgem no grupo. Porém, segundo Callejo, é Ibáñez quem oferece uma definição mais ampla e acertada dos grupos de discussão. Para Ibáñez,

un grupo de discusión es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso) (IBÁÑEZ, 1994, p. 58 apud CALLEJO, 2001, p. 26).

A prática investigativa dos grupos de discussão ajudou minha pesquisa na escuta dos alunos e das alunas, ela me ajudou a buscar não só as vozes individuais dos alunos e das alunas, mas as suas vozes enquanto grupo. Meinerz, ao se referir sobre essa possibilidade de escuta que os grupos de discussão oferecem, afirma: “acredito que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador” (MEINERZ, 2005, p. 31). Essa afirmação da autora vem ao encontro do que propõe a Pedagogia Griô, uma pedagogia afetiva, dialógica, política e ética. Os grupos de discussão são muito próximos aos círculos de cultura, propostos por Paulo Freire (1987), como estratégia metodológica em suas pesquisas e projetos de alfabetização de adultos na década de 60 e que são referência da metodologia da Pedagogia Griô.

O referencial teórico sobre os grupos de discussão propõe que o mesmo seja feito com pessoas que não tenham relação entre si e não se conheçam, e que a escolha dos participantes seja feita por uma pessoa diferente daquela que irá conduzir o grupo posteriormente. Santos (2007) argumenta que,

no âmbito escolar, o conhecimento prévio desses colaboradores por parte de quem os escolhe pode ser importante, permitindo, assim, que o professor possa fazer a busca dos participantes e também a moderação da reunião, pois a relação de confiança estabelecida, por menor que seja, talvez venha a ser um diferencial para que os estudantes se expressem com mais naturalidade e seja criada uma situação mais favorável ao diálogo (p. 73).

Assim como as rodas de conversa, os grupos de discussão buscam reconhecer o discurso cotidiano, as opiniões, as atitudes e as motivações dos sujeitos de um contexto social. Nesta pesquisa, eles foram instrumento para se obter a voz dos alunos e das alunas, suas opiniões, motivações e expectativas.

Eu fiz dois grupos de discussão específicos para discutir a Educação Física e o Projeto Corpo e Ancestralidade (onde pus em prática a Pedagogia Griô)¹⁴ com pelo menos dois alunos/as de cada turma que trabalhei; um grupo no início do ano (27/8/2018), antes do projeto ter iniciado, e outro ao final do projeto (6/12/2018). O critério de escolha das alunas e dos alunos foi ter pelo menos um menino e uma menina de cada turma que se voluntariasse a participar. Conversei com todas as turmas, expliquei o que seria o grupo de discussão e fiz o convite a quem quisesse participar. Aqueles que demonstraram interesse levaram um bilhete da escola pedindo autorização para os responsáveis e aqueles que me devolveram esse bilhete participaram do grupo. Devido à dinâmica da escola, infelizmente, alguns alunos que participaram do primeiro grupo não participaram do segundo, pois já haviam trocado de escola por diferentes motivos¹⁵. Cada grupo contou com a participação de quatorze alunos das seis turmas que estavam envolvidas no projeto.

Além desses grupos de discussão, também realizei dentro do Projeto Corpo e Ancestralidade rodas de conversa com cada turma, focando na discussão das questões de gênero e étnico-raciais. Fiz entrevistas individuais com algumas alunas que, durante o andamento do projeto, me procuraram para falar sobre ele e se mostraram muito interessadas,

¹⁴ O roteiro dos grupos de discussão se encontra no anexo G.

¹⁵ Esse tema dos fluxos migratórios das famílias das alunas e dos alunos da rede municipal foi explorado pela autora Vera Diehl e Vicente Molina Neto em: DIEHL, Vera; MOLINA NETO, Vicente. Fluxo Migratório e a Ação Pedagógica dos Professores de Educação Física. **Revista Educação e Realidade** – UFRGS, v. 35, n. 2, 2010.

por isso achei pertinente entrevistá-las, e também fazer um vídeo com seus depoimentos acerca da experiência do Projeto Corpo e Ancestralidade.

Essa investigação pode se tornar uma contribuição para a Educação Física escolar refletir sobre as possibilidades de atuar de forma contra-hegemônica e de resistência na busca de uma prática intercultural e decolonial. Faz-se necessário abrir espaço para essas reflexões e esse debate, pois até agora pouco se tem explorado essa temática na área da Educação Física escolar. Os resultados desta tese podem ser algumas pistas que levem nós, professoras e professores de Educação Física escolar, a repensar nossa prática pedagógica. Pistas para se construir uma Educação Física e uma escola mais adequadas aos modos de aprender dos alunos e das alunas que são o público das escolas municipais; um espaço onde alunos e alunas possam construir sua corporalidade de forma diferente.



Figura 3 – Ancestralidade

3. ANCESTRALIDADE

Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho
Mas eu vim de lá pequenininho
Alguém me avisou
Pra pisar nesse chão devagarinho
Alguém me avisou
Pra pisar nesse chão devagarinho...
(D. Ivone Lara)¹⁶

Relacionar o referencial teórico à ancestralidade é definir esse referencial como aquilo que foi produzido antes deste trabalho, a teoria que já existe e que permite que se investigue esse problema e tente entendê-lo. É entender que alguém já passou por este chão e agora me avisa pra pisar nele bem devagarinho. Para Oliveira (2003, p. 75), a ancestralidade é o que estrutura a visão de mundo presente na cosmovisão africana. O autor afirma que “sem a ancestralidade não haveria tradição. Sem tradição não haveria identidade”. É então através da ancestralidade que busco a identidade deste projeto.

Início fazendo uma reflexão sobre o referencial afrocêntrico, intercultural e decolonial; abordando a filosofia Ubuntu, o Bem Viver e a Pedagogia das Encruzilhadas. Referenciais esses que foram me acompanhando durante a jornada desta tese. Depois trago um pouco da tradição africana dos griots e chego na Pedagogia Griô. Procuro, além de trazer os conceitos teóricos sobre esses assuntos, também já apresentar minhas memórias e vivências dentro de cada um desses tópicos pois, como já apresentado no capítulo da espiritualidade, nesta investigação me arrisco em uma escrita autoetnográfica e tentarei imprimir alguns de seus pressupostos.

3.1 BUSCANDO CAMINHOS: NAS PEGADAS DOS PENSAMENTOS AFROCÊNTRICOS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS

Vozes-mulheres
(Conceição Evaristo)

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

¹⁶ A canção “Alguém em avisou”, de autoria de Dona Ivone Lara, foi gravada em 1980, no álbum “Talismã”, por Maria Bethania.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade¹⁷

Na busca de caminhos teóricos que rompessem com o pensamento eurocêntrico que impera na esfera acadêmica e também no senso comum, na busca das vozes até então pouco ouvidas, procurei, em minha dissertação de mestrado, uma aproximação com a teoria afrocêntrica, que busca uma teoria onde os afrodescendentes sejam os sujeitos e os agentes do fenômeno. A afrocentricidade, segundo Finch III e Nascimento, tem a característica fundamental de estar ligada à luta, e possui duas vertentes: “Uma delas se constitui na visão epistemológica subjacente à resistência: a matriz da filosofia religiosa e as tradições ancestrais; a outra se constrói na produção acadêmica escrita e publicada, expressa na língua e no discurso ocidental” (2009, p. 40).

A Pedagogia Griô, no entendimento que tive dela, é uma pedagogia de resistência, uma pedagogia que busca nas tradições ancestrais a força de um povo para resistir ao sistema que está imposto e que muitas vezes não dá condições para que os alunos tenham sucesso nos

¹⁷ EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

seus processos de aprendizagens. Nesse sentido, acredito que ela se aproxima da teoria afrocêntrica, pois ambas representam formas de luta e resistência:

A resistência africana é nacional e internacional, com âmbito existencial, histórico mundial e coletivo. Portanto, exige uma teoria multidimensional capaz de incorporar diversas perspectivas nas quais se possam interpretar e explicar variados e diversos fenômenos, motivos filosóficos e movimentos sociais e políticos que caracterizam – para usar a famosa frase de Fanon – “le expérience vécue du Noir” (a experiência vivida do negro), ou seja, a realidade de defrontar constantemente com o racismo, o sexismo, o colonialismo e o capitalismo (RABAKA, 2009, p. 141) [grifo do autor].

Nesta tese, procuro expandir meu referencial teórico, abrangendo também o conceitual intercultural e decolonial que, assim como a afrocentricidade, busca romper com o paradigma da teoria eurocêntrica e se aproximar à experiência vivida das alunas e dos alunos da periferia onde eu dou aula.

Walsh (2009) chama a atenção para a necessidade de colocarmos no cenário atual uma perspectiva crítica de interculturalidade. Perspectiva essa que está “enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida” (WALSH, 2009, p. 14), o que, para a autora, representa um projeto de interculturalidade, de pedagogia e de práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade, e que se aproxima também da filosofia da Pedagogia Griô.

Segundo Buitrago (2017), o movimento intercultural parte das lutas sociais, particularmente dos povos indígenas dos países da América Latina, onde a diferença colonial negava a visibilidade, o reconhecimento e a integração de grupos ancestrais culturalmente subordinados nos espaços econômicos, políticos e educativos de seus países. Portanto, me aproximar desse marco teórico é também me aproximar dessas lutas e buscar caminhos que critiquem as diversas formas de subalternização e discriminação que a sociedade impõe a alguns grupos:

É precisamente desde a interculturalidade que é possível consolidar políticas, discussões e debates em relação à diferença cultural como caminho para o reconhecimento de epistemes diversas, não somente para indígenas, quilombolas ou para a população das áreas rurais, mas também para todos aqueles grupos minoritários que integram uma sociedade nacional, possibilitando assim o acesso a novas estruturas de subjetividades, conhecimentos e saberes até o momento pouco valorizados pelo contexto cidadão e pelo modelo de civilização global na qual habitamos (BUITRAGO, 2017, p. 75).

Meu primeiro contato com o pensamento Intercultural se deu através da professora Maria Aparecida Bergmaschi, da Faculdade de Educação da UFRGS. Na minha busca por disciplinas que se aproximassem do meu tema de pesquisa, cursei algumas disciplinas no PPGEDU, dentre elas a de Educação Guarani, um Seminário especial sobre o filósofo argentino Rodolfo Kusch e outro sobre o pensamento de Franz Fanon e Paulo Freire. Nessas disciplinas, a professora Cida (como carinhosamente é chamada a professora Maria Aparecida Bergamaschi) foi me apresentando o referencial intercultural. A partir desse primeiro contato, fui buscando leituras e referências e me aproximando da interculturalidade e da decolonialidade.

O pensamento decolonial surge com autores como Walter D Mignolo, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano, dentre outros intelectuais latino-americanos. Esse é um pensamento que surge na América Latina e, segundo Oliveira (2016, p. 3), “busca a compreensão do mundo através de suas interioridades, de seu espaço geográfico e quer superar a modernidade europeia ao mesmo tempo em que denuncia sua colonialidade”. Para pôr em prática esse pensamento Mignolo nos convida a aprender a desaprender:

A opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo - e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção decolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* (MIGNOLO, 2008, p. 290) [grifo do autor].

Para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a decolonialidade, enquanto rede de pesquisadores que buscam sistematizar conceitos e categorias, é algo recente. Porém, ela não se reduz a um projeto acadêmico e consiste também em uma prática de oposição e intervenção que data do momento em que o primeiro sujeito do mundo colonial reagiu contra os desígnios imperiais:

Encena-se, no projeto decolonial, um diálogo entre povos colonizados ou que vivenciam a colonialidade. A transmodernidade é o projeto utópico que Enrique Dussel propõe para ir além da versão eurocêntrica da modernidade. Em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, Dussel propõe que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam do sul global, escutados não apenas aqueles que se encontram geograficamente ao Sul, mas aqueles povos, as culturas e os lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade (Grosfoguel, 2009: 408). Esse projeto oferece a possibilidade de constituir uma rede planetária em favor da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 21).

Através da Pedagogia Griô criei uma rede de relações que me possibilitou o contato com o IV Colóquio de Colonialidade e Decolonialidade do Poder, Saber e Ser, que foi realizado em março de 2018, na cidade de Salvador, onde passei a ter mais contato com o pensamento decolonial. Nesse encontro tive a felicidade de conhecer pessoalmente a professora Catherine Walsh, entre outros intelectuais brasileiros e latino-americanos que discutem essa perspectiva teórica. Passei a entender, a partir desse momento, que o pensamento decolonial é uma crítica à modernidade e sua imposição de modos de vida que hierarquizam o mundo, silenciando e esmagando saberes outros que não os eurocêntricos, ou seja, saberes do sul global. O movimento decolonial é uma intervenção epistêmica que forja um espaço de enunciação para aqueles povos que, apesar do colonialismo, insistem em SER.

No meu processo de formação na Pedagogia Griô, fui refletindo como esse projeto é uma possibilidade de prática decolonial, pois é a construção de uma pedagogia alicerçada na ancestralidade e na identidade desses povos, que resistem e insistem em SER. E, para minha felicidade, no módulo de Lençóis (onde ficamos quatro dias mergulhados nas práticas e conhecimentos da Pedagogia Griô na sede da Ong Grãos de Luz e Griô, que foi um dos momentos mais intensos e renovadores que eu vivenciei nesses últimos tempos) em uma aula dialógica, Lilian Pacheco¹⁸, justamente através da teoria de Alfredo Bosi e seu livro “Dialética da Colonização”, trouxe elementos da teoria decolonial e situou a Pedagogia Griô dentro dela.

Em uma palestra com o professor José Carlos dos Anjos na UFRGS, em junho de 2019, me lembro de ele falar do pensamento decolonial como um espaço epistêmico de produção do conhecimento científico a partir de saberes dos povos do sul global para olharmos para as referências do norte europeu a partir de “outras” referências. Segundo o professor Dos Anjos, o pensamento decolonial nos faz pensar que o que está em jogo é a composição de mundos, a necessidade de entendermos que múltiplos mundos possam existir.

¹⁸ Lilian Pacheco é uma das fundadoras da Pedagogia Griô.

O professor também falou sobre como o processo de silenciamento dos outros, feito pela modernidade e pelo colonialismo, nunca foi um processo completo, porque esses outros insistiram em SER e criaram éticas comunitárias que resistiram e resistem até hoje. No meu entendimento, a Pedagogia Griô se constitui num exemplo dessa resistência, buscando essa ética comunitária, como uma forma de reorganização e combate ao capitalismo e de construção de uma outra lógica de vida. Éticas comunitárias assim como a filosofia Ubuntu e o Bem Viver.

O colonialismo refere-se ao padrão de dominação e exploração do processo histórico de expansão de território, poder e domínio dos impérios europeus e o estabelecimento das colônias nas Américas e em África. Como fruto de todo esse processo, hoje temos a colonialidade, que, apesar de forjada dentro desse, é mais profunda e duradoura. Maldonado-Torres (2018) chama a atenção para o conceito de colonialidade pois, segundo o autor, a colonialidade seria a lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. É um processo de legitimação que circula na sociedade até os dias de hoje, gerando multiplicidade de formas de subalternização em prol da idealização de um modelo único e válido de ser, saber e existir no mundo: “Apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive” (OLIVEIRA, 2018, p. 46).

Simas e Rufino (2019, p. 13) alertam par o fato de que “o trauma colonial permanece nos ataques aos corpos marcados pelos traços de diferença, na edificação de um modelo de razão monológica e de um modo de linguagem que não comunica, pois tem ânsia de silenciamento”. Para esses autores, a colonização é um trauma permanente. Esse trauma precisa ser curado, precisamos fechar a ferida aberta pela colonização que sangra nos processos de colonialidade.

Nesse movimento de cura, precisamos refletir sobre as faces da colonialidade. O grupo Modernidade/Colonialidade (MC)¹⁹ trouxe para o primeiro plano a discussão sobre a importância da raça como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial. A racialização da sociedade é um dos elementos fundantes dessa modernidade/colonialidade. Essa é uma categoria que estrutura as relações sociais ainda nos dias de hoje. Por isso esse trauma que sangra. A invenção da categoria raça serviu para explicar e sustentar a centralidade da Europa Ocidental em relação ao restante do mundo. Enquanto nossa sociedade não encarar o debate sobre raça e a luta contra o racismo, em todas as suas formas, como uma

¹⁹ Assim denominamos o grupo de estudiosos formado predominantemente por vários intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar como Walter Mignolo, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano, dentre outros intelectuais latino-americanos.

pauta urgente e primordial, não conseguiremos estabelecer o processo de cura dos traumas coloniais e da colonialidade. De acordo com Rufino (2019, p. 27), “raça, racismo e Estado-nação são os alicerces que sustentam a cumeeira colonial”:

O racismo epistemológico é uma dobra do desvio existencial incutido às populações não brancas. Ser e saber, como já dito, assentam-se em uma dimensão uno. Dessa forma, para a lógica colonial, matar os corpos é também praticar o extermínio das sabedorias; epistemicídio²⁰ e biopoder²¹ são frentes do contrato racial regido nas margens de cá do Atlântico. A gramática colonial opera de forma sofisticada na produção de não existências, na hierarquização de saberes e nas classificações sociais. O racismo é a força motriz do colonialismo (RUFINO, 2019, p. 30).

Pensar a decolonialidade e uma educação decolonial passa, no meu entendimento, por pensarmos outras formas de ver/ser e estar no mundo, outras formas de conhecimento que não se restrinjam aos saberes euro-estadunidenses. Urge buscarmos novas cosmovisões que nos guiem nesta caminhada que chamamos vida, pois “para combatermos o terror colonial investiremos nas possibilidades do vir a ser e das práticas de saber, a partir de outros princípios explicativos de mundo” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 20).

Conforme já disse anteriormente, a decolonialidade é um espaço de luta, reconhecimento e resistência dos povos invisibilizados, subalternizados e desumanizados pela colonialidade. É uma procura por outras maneiras de ser, estar e conceber o mundo, uma procura por éticas comunitárias de resistência. Neto (2019) ressalta que a colonialidade é uma das faces da modernidade, mas que a resistência seria outra face. Segundo o autor, “não imaginamos que o colonialismo se instalou sem a reação dos povos originários” (NETO, 2019, p. 12). A decolonialidade é uma forma dessa resistência.

No processo da minha busca por uma educação decolonial eu fui me aprofundando na filosofia Ubuntu²² e me deparando com a perspectiva do Bem Viver dos povos indígenas, e a Pedagogia da Encruzilhada de Luiz Rufino (2019).

O Bem Viver ou Buen Vivir, no Equador, e Vivir Bien, na Bolívia, é uma filosofia em construção. Uma filosofia que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas que está presente nas mais diversas culturas. Desde o Teko Porã²³ dos guaranis, na ética e na filosofia ubuntu, no ecossocialismo até o fazer solidário do povo, nos mutirões em vilas,

²⁰ Ver Carneiro (2005).

²¹ Ver Mbembe (2018).

²² A filosofia Ubuntu já tinha guiado meus estudos e minhas reflexões durante a minha pesquisa de mestrado.

²³ Teko Porã é um termo em guarani que significa o "belo caminho" ou o "bem viver". Caracteriza a filosofia, cosmogonia e espiritualidade dos povos guaranis.

favelas ou comunidades rurais e na minga ou mika andina (ACOSTA, 2016). Bem Viver significa viver em aprendizado e convivência com a natureza, reconhecendo que somos parte dela e que não podemos viver à parte. Acosta (2016) ressalta que “o Bem Viver recupera esta sabedoria ancestral, rompendo com o alienante processo de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisa” (ACOSTA, 2016, p. 15). Para Bonin (2016), “sob os princípios da reciprocidade entre as pessoas, da amizade fraterna, da convivência com outros seres da natureza e do profundo respeito pela terra, os povos indígenas têm construído experiências realmente sustentáveis”, experiências essas que podem nos auxiliar na construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

A filosofia do Bem Viver pressupõe uma vida em equilíbrio e harmonia. Ela é baseada na convivência entre os seres. Essa harmonia perpassa todos os aspectos da vida do indivíduo, do individual ao coletivo. É uma harmonia entre o indivíduo e ele mesmo, entre o indivíduo e a sociedade, e entre a sociedade e o planeta com todos os seus seres:

O Bem Viver deve ser assumido como uma categoria em permanente construção e reprodução. Enquanto proposta holística, é preciso compreender a diversidade de elementos a que estão condicionadas as ações humanas que propiciam o Bem Viver: o conhecimento, os códigos de conduta ética e espiritual em relação ao entorno, os valores humanos, a visão de futuro, entre outros. O Bem Viver, definitivamente, como sugere o antropólogo equatoriano Viteri Gualinga, constitui uma categoria central da filosofia de vida das sociedades indígenas (ACOSTA, 2016, p. 71).

O Bem Viver, através de um resgate das diversidades e da valorização e respeito ao outro, permite empreender e fortalecer a luta e a resistência de população marginalizada e periférica. “Em conclusão, o Bem Viver é eminentemente subversivo. Propõe saídas descolonizadoras em todos os âmbitos da vida humana. O Bem Viver não é simples conceito. É uma vivência” (ACOSTA, 2016, p. 82). Uma vivência muito importante nos dias de hoje:

A importância do paradigma do Bem Viver não está na realização imediata de uma ruptura, mas na retomada de um horizonte – um futuro com justiça e igualdade. A luta indígena pelo Bem Viver faz parte de uma ampla aliança pela preservação da vida no planeta Terra. Para pensar em Bem Viver é necessário beber da fonte ancestral, mas isso não significa fazer uma leitura utópica do passado, e sim pensá-lo como tempo que respalda a contínua produção do presente e do futuro (BONIN, 2016, s/p).

Ubuntu, para Ramose (2011), exprime a filosofia praticada pelos povos da África falantes de Bantu. É um princípio filosófico que pode ser entendido como “eu sou pelo que

nós somos”. Segundo o bispo Desmond Tutu, seria a essência do ser humano: “Posso ser eu só porque você é completamente você. Eu existo porque nós somos, pois somos feitos para a condição de estarmos juntos, para a família. Somos feitos para a complementaridade” (TUTU, 2012, p. 42):

A filosofia Ubuntu é uma das filosofias mais conhecidas do continente africano, que ficou mais conhecido com o ex-presidente da África do Sul, Nelson Mandela (mandato de 1994 – 1999). Uma ética que se agrega à ideologia comunitária (BOSCO, 2006). Ubuntu é uma palavra que existe em duas línguas étnicas da África austral, ‘línguas bantas’ (Zulu e Xhosa), mas que seu espírito está presente quase em todo continente africano, pois demonstra a compreensão de relação do indivíduo e a comunidade, a ideia de coletividade, um conceito moral, uma filosofia, um modo de viver, que se contrapõe ao individualismo existente nas sociedades ocidentais capitalistas neoliberais (FERNANDES; MALOMALO, 2018, p. 2) [grifo do autor].

Segundo Malomalo (2017), apoiado em Ramose (2011), o Ubuntu é uma categoria ontológica e epistemológica da filosofia africana. O autor ressalta que os povos Yorubas percebem o Ubuntu enquanto Axé, um Axé presente em todas as entidades. Malomalo interpreta Ubuntu como,

o Ser-em-movimento, aberto para o Outro e que se concretiza nessas categorias ontológicas: Ki-ntu (ser-força-coisa), Ha-ntu (ser-força-lugar-espaço), Ka-Ntu (ser-força-modalidade) e Mu-ntu (ser-força-pessoa). Ubu é que faz a ligação entre todos os seres. Essa ligação acontece através da Solidariedade Cósmica, Movimento-Comunhão ou Participação processual (MALOMALO, 2017, p. 3).

Kashindi afirma que, “em termos gerais, ubuntu significa, por um lado, a humanidade que é vivenciada e realizada com os outros, e, por outro, a humanidade como valor” (KASHINDI, 2017, p. 3). Esse autor aponta o Ubuntu como pedra angular da ética africana, uma ética biocêntrica, ou seja, centrada na vida. E quando se fala centrada na vida, entende-se a vida do universo. Dirk Louw, em entrevista a revista IHU- online, afirmou que, “para o ethos do ubuntu, uma pessoa não só é uma pessoa por meio de outras pessoas, mas também por meio de todos os seres do universo. Cuidar ‘do outro’, portanto, também implica o cuidado para com a natureza (o meio ambiente) e os seres não humanos” (LOUW, 2010, p. 5). Então, assim como o Bem Viver, a filosofia Ubuntu é uma filosofia comunitária que prevê um equilíbrio entre todos os seres da natureza. É uma ética de complementariedade e comunitarismo. Segundo Dirk Louw, o conceito africano de comunidade inclui toda a humanidade, sem exclusões. O Ubuntu é uma cosmovisão de interdependência e inclusão.

A Pedagogia das Encruzilhadas é uma proposta apresentada por Luiz Rufino (2019) como uma pedagogia alternativa aos saberes postos como universais. Ele aponta a educação como caminho de reconstrução dos seres a partir de conceitos extraídos de sabedorias e viveres afro-brasileiros. E, para isso, projeta a figura de Exu como o princípio de explicação do mundo e de outra ética possível. “Eleger Exu como a potência codificadora e mobilizadora de uma pedagogia da descolonização é, em suma, um ato de responsabilidade com a vida” (RUFINO, 2019, p. 19). Segundo Rufino (2018a), a encruzilhada é um conceito que nos mostra que não existe um único caminho. Para o autor,

o projeto da modernidade ocidental construiu a dimensão do entendimento de forma polarizada. Existe o certo e o errado, o bem e o mal, deus e o diabo, o civilizado e não-civilizado, o eu e o outro, o familiar e o exótico. A encruzilhada desmantela isso tudo, rompe com os binarismos e aponta uma perspectiva de responsabilidade para nossas escolhas (RUFINO, 2018a, s/p).

A modernidade ocidental como uma encruzilhada emerge não apenas para expor os limites e contradições da produção de um binário, produtor de escassez e desencanto, mas se lança para reivindicar a encruzilhada como conceito para lermos o mundo, a partir das potências de Exu, que é por excelência o espírito que a encarna e a mobiliza. (RUFINO, 2019, p. 18).

Em entrevista para o *site* Portal do Aprendiz, do UOL, Rufino (2018a, s/p) explica que entende a Pedagogia das Encruzilhadas “não restrita a um método, mas como projeto político, epistemológico e de conhecimento, como projeto ético que reivindica uma outra orientação”. É uma pedagogia que “mira primeiramente a reinvenção dos seres, a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo” (RUFINO, 2018b, p. 74). A partir da ética/filosofia de Exu, o autor apresenta os conceitos de cruzo, rolé epistemológico e ebó epistemológico para pensarmos a educação.

A noção de cruzo compreende os procedimentos teóricos metodológicos orientados pela lógica de Exu. Eles operam ressignificando e rasurando os conceitos educacionais. Quando tratamos das questões de produção do conhecimento, “essa noção versa-se como uma resposta responsável, fiel à noção de que nossas práticas de saber se tecem a partir das relações, e das conseqüentes alterações e acabamentos que nos é dado pelos outros” (RUFINO, 2018b, p. 78).

Já a definição do rolé epistemológico é inspirada na capoeira e suas gingas e mandingas para criar os desvios e avanços. De acordo com Rufino,

os rolês caçam tempos/espacos para a prática das virações, esquiva-se, rola-se de um lado para o outro, finge que vai, mas não vai e aí se dá o bote, certo, eis que o cruzo então acontece. O rolê é ao mesmo tempo o movimento de desvio, de fuga, de ganho de espaço e de montagem de estratégias para a operação de golpes. A lógica do jogo não presume a aniquilação do outro com que se joga, mas permite a sedução, o destronamento, o drible e o golpe. Se tentar me prender, eu giro; pronto escapuli, já estou do outro lado! Assim, o conceito encarna as manhas do jogo de corpo para praticar no campo dos conhecimentos outras virações que potencializem a prática das frestas (RUFINO, 2018b, p. 79).

Por fim, o ebó epistemológico é o conhecimento praticado; são os ritos, as tecnologias codificadas nos cruzamentos de inúmeras sabedorias negro-africanas: “O ebó epistemológico, nesse sentido, compreende todas as operações teórico/metodológicas que vêm a produzir efeitos de encantamento nas esferas de saber” (RUFINO, 2018b, p. 80):

A noção de ebó epistemológico vem a contribuir para enfatizar as questões dos conhecimentos como parte também de uma problemática étnico-racial. De fato, existem instâncias dos conhecimentos versados na esteira ocidental que não só negam, como também são incapazes de pensar o mundo a partir de elementos assentes em outros modos de racionalidade. O ebó versa-se como um procedimento que confere uma espécie de sobrevivência àquilo que padece de desencantamento. O que se compreende aqui como efeito de abertura de caminhos, de positividade, está diretamente vinculado à ordem do encantamento como acúmulo de energia vital, força mobilizadora da pujança criativa e da vivacidade dos saberes.

A Pedagogia das Encruzilhadas assentada na ideia de Exu como princípio de explicação do mundo, nos apresenta as encruzilhadas como múltiplas possibilidades, como forma de se buscar diversas visões de mundo e de se ser e estar nele, para então poder se construir uma outra educação e uma outra sociedade.

A Pedagogia Griô, como vocês vão ler/ver mais além neste trabalho, me possibilitou uma aproximação com cada uma dessas éticas. Ela, no seu conceito de busca de um novo projeto de comunidade e humanidade, tem intrínseca em si os valores do Bem Viver e da filosofia Ubuntu, do pertencer e do compartilhar. E, no meu entendimento, pode se apresentar como uma das múltiplas possibilidades da encruzilhada. Ao buscarmos e reverenciarmos nossa ancestralidade, a ancestralidade do povo brasileiro, de alguma forma estamos evocando os caboclos e mandingueiros a que se refere Rufino. Estamos pedindo a benção para Exu e a ele ofertando para que possamos construir novos caminhos.

3.2 GRIOT – BIBLIOTECA VIVA

Eu ia passando
Boi de Mariá
Lá no bebedouro
Oi ia iá
O chapéu caiu
Boi de Mariá
Meu amor panhou
Oi ia iá...

(Canção aprendida com Márcio Griô, que aprendeu com Seu Isidoro, chefe de Reis)

Segundo o tradicionalista malinês Amadou HampâtéBâ (1999, p. 1), “na África quando um velho morre, uma biblioteca se incendeia”. No norte e noroeste da África encontramos a figura de velhos que percorrem o país com o dom da palavra. A tradição oral africana é transmitida por trovadores, menestréis e grandes sábios chamados de griots, que contam suas histórias através de narrativas, de poesias e de músicas. Bernart (2013), em seu livro “Encontros com o griot Sotigui Kouyaté”, nos chama a atenção para o fato de que os griots, para além de atores, cantores, bailarinos e músicos, são a principal fonte de armazenamento e transmissão de contos iniciáticos, através dos quais o africano aprende sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo. Para o autor, “esses elementos da tradição oral são a verdadeira escola africana, e o griot, o seu mestre principal” (BERNART, 2013, p. 20). Fruto das conversas com o griot, o livro de Bernart apresenta esse griot e sua tradição.

Na cultura africana, a palavra tem um caráter sagrado e o griot é o mestre da palavra. Ele possui uma grande habilidade de manejar a palavra na sua multiplicidade de saberes e fazeres:

O griot é aquele que detém os mistérios que fazem com que a palavra atue com eficiência tanto no plano real, através dos conselhos a ministros, reis e homens comuns, como no plano invisível, por intermédio dos mitos presentes nos contos iniciáticos. Talvez seja por isso que se diz que a língua do griot pode tanto trazer a paz, como causar a guerra, pois ele é aquele que desconhece fronteiras e tem o poder de carregar consigo o mundo e trazê-lo, porta adentro, para a casa das pessoas (BERNART, 2013, p. 26).

Para o griot, a palavra é sagrada. Segundo o artista plástico malinês, Abdou Ouologuem, “a palavra é tão sagrada para o africano que Deus colocou a língua dentro da boca e, para não deixá-la escapar, protegeu-a pelos dentes de cima e de baixo, para reforçar mais ainda essa proteção, criou os lábios inferiores e superiores” (OUOLOGUEM, 2003 apud BERNART, 2013, p. 26). Essa sacralização da palavra está intimamente ligada à importância

das trocas nos atos de falar e de escutar que acontecem nas comunidades, dado que ainda hoje a oralidade seja o meio de transmissão de valores e conhecimentos.

O historiador HampâtéBâ (1982, p. 202) classifica os griots em três categorias:

- os músicos: que tocam, compõem, preservam e transmitem as músicas antigas;
- os embaixadores e cortesãos: que são responsáveis por mediar as desavenças, sempre ligados a uma família nobre ou real;
- os genealogistas, historiadores e poetas (ou os três ao mesmo tempo): que são os viajantes e contadores de história.

Ainda hoje é muito comum se considerar o griot unicamente um artista ou contador de histórias. No entanto, seus atributos, sua função e sua missão são bem mais amplos e profundos (BERNART, 2013).

Segundo Thomas Hale (1998), a sabedoria e a arte verbal presentes nos rituais da vida social como nascimento, iniciação, aliança matrimonial, cerimônia de casamento e funerais são de responsabilidade dos griots. No funcionamento do noroeste da África, eles têm uma imagem social e política, além de um lugar econômico determinante.

Para o africano, a valorização das raízes culturais é uma forma de resistência; e, apesar de não haver uma África, um homem africano, ou uma tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias, percebem-se características que se repetem em várias culturas africanas. Essa valorização das raízes culturais como fator de resistência, a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre o mundo visível e o invisível, entre vivos e mortos, o sentido comunitário e o respeito religioso pela mãe são alguns exemplos. Segundo Pereira, “os griots guardam os conhecimentos que são aplicados no dia a dia de sua comunidade, das ligações cósmicas entre vivos e mortos, guardam os segredos da Gênese cósmica e das ciências da vida” (PEREIRA, 2015, p. 39).

A Pedagogia Griô usa a figura do griot africano como inspiração de uma tradição, uma inspiração nesses saberes, mas não revive essa tradição Africana na íntegra. Ela reinterpreta essa tradição.

Em 2006, nasce a Ação Griô Nacional²⁴ como projeto criado e proposto pelo Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, da Bahia, ao programa Cultura Viva da Secretaria de Cidadania Cultural do Ministério da Cultura e teve como resultado a Lei Griô. Essa Ação Griô é uma

²⁴ Ver: <http://www.leigrionacional.org.br>.

rede em gestão compartilhada coordenada por 7 pontos de cultura e o Minc, que envolveu 130 projetos pedagógicos de diálogo entre a tradição oral e a educação formal, mais de 700 griôs e mestres bolsistas de tradição oral do Brasil, 600 pontos de cultura, escolas, universidades e outras entidades de educação e cultura e 130 mil estudantes de escolas públicas. Entre esses mestres temos vários do Rio Grande do Sul e mais especificamente de Porto Alegre.

A partir desse movimento da Ação Griô Nacional, podemos conceituar a palavra griô se referindo a todo cidadão que se reconheça e/ou seja reconhecido pela sua própria comunidade como:

[...] um mestre das artes, da cura e dos ofícios tradicionais, um líder religioso de tradição oral, um brincante, um cantador, um tocador de instrumentos tradicionais, contador de história, um poeta popular, que, através de uma pedagogia que valoriza o poder da palavra, da oralidade, da vivência e da corporeidade, se torna a biblioteca e a memória viva de seu povo. Em sua caminhada no mundo ele transmite saberes e fazeres de geração em geração, fortalecendo a ancestralidade e a identidade de sua família ancestral e comunidade (AÇÃO GRIÔ NACIONAL, 2011, s/p).

Cito agora alguns dos mestres e mestras reconhecidos ou pela Ação Nacional Griô, ou pela Câmara Municipal de Porto Alegre ou pela comunidade porto-alegrense. O primeiro deles, um dos griôs mais antigos de Porto Alegre, falecido em 2011, é Walter Calixto Ferreira, conhecido como Mestre Borel, um dos principais representantes das religiões de matriz africana e da cultura negra no Rio Grande do Sul, além de carnavalesco, escritor e pesquisador. Mestre Borel era ilustre morador do bairro Restinga. Em um documentário²⁵ realizado em 2010, temos as palavras do Mestre falando sobre os fazeres e saberes dos quais é detentor.

Meu contato com Mestre Borel foi através do filme e de um trabalho sobre ele que assisti em um Seminário na FAPA. Temos também Seu Jorge Onifadê, o Mestre Paraquedas. Mestre Paraquedas eu ainda não tive o prazer de conhecer pessoalmente, somente ouvi muitas histórias que ele contou, recontadas na voz do Mestre Griô Aprendiz, durante minha pesquisa de mestrado, e algumas passagens da dissertação de Patricia Pereira²⁶.

O casal de griôs Mestre Paulo Romeu e Mestra Iara são fundadores da Sociedade de Ação Social, Recreativa, Beneficente, Cultural e Bloco Afro Òdòmòdé. Também participaram

²⁵ Para ver o Documentário “*Mestre Borel: a ancestralidade negra em Porto Alegre*” acessar: <https://www.ufrgs.br/biev/?xylus-portfolio=mestre-borel-a-ancestralidade-negra-em-porto-alegre>.

²⁶ PEREIRA, Patricia Silva. **GRIOT-EDUCADOR: a pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura afro gaúcho**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

da fundação da escola de samba Garotos da Orgia, onde foram diretores. Hoje em dia, o Afrosul Ôdómodé atende jovens e crianças com projetos sociais.

Meu contato com esses mestres se deu em diversos momentos. Ouvia falar de mestra Iara desde os tempos em que fazia especialização em dança, estudei sua história enquanto coreógrafa. Depois, durante o curso de extensão “Territórios Negros: Patrimônio Afro-brasileiro em Porto Alegre²⁷”, tive o prazer de ouvir a fala de D. Iara em um dos módulos da formação. Meu último encontro com o casal aconteceu em uma tarde quando levei as crianças da Vila Gaúcha (Morro Santa Teresa) – atendidas pelo projeto Bonde da Cidadania²⁸ – para uma atividade na sede do Afrosul Ôdómodé. Lá tivemos uma fala dos dois e várias atividades musicais para as crianças. Mais recentemente, tive o prazer de poder participar de uma aula de dança afro ministrada por ela na Semana Negra da ESEFID/UFRGS.

Mestre Pernambuco eu conheci também durante a formação dos territórios negros e, depois, em uma formação sobre griôs na casa de Cultura Mario Quintana e no seminário Africanidades, de 2017. Carnavalesco, fundador do grupo Pirilampo, ouvi Mestre Pernambuco em uma roda de conversas griôs no seminário Africanidades, na Feira do Livro de Porto Alegre, em 2017. Ele disse que usava o carnaval como instrumento para criticar o que estava posto na sociedade. Durante o grupo de formação da Pedagogia Griô de Porto Alegre, tive a oportunidade de uma maior aproximação com Mestre Pernambuco, pois em um dos finais de semana dos nossos encontros fizemos uma janta na casa do Manoel²⁹ e este o convidou para o jantar.

Já o Mestre Renato, mestre de capoeira e da cultura popular, eu conheci nas escolas onde eu trabalhei. Primeiramente na escola da Restinga onde, por um tempo, ele trabalhou com a capoeira. Depois na escola onde eu trabalho até os dias de hoje, quando ele participou durante dois anos dos nossos sábados de Consciência Negra e nos brindou com toda sua sabedoria em oficinas de capoeira, música e cultura afro-gaúcha.

Mestre Chico conheci durante a realização do Fórum Ubuntu³⁰ e pude ouvi-lo em pelo menos mais duas vezes antes do grupo de formação de Porto Alegre: na roda de griôs do Seminário Africanidades 2017 e em outra roda na Semana Negra da ESEFID UFRGS. Mestre Chico é oriundo de Pelotas. É grande conhecedor da língua yorubá e da religiosidade afro-

²⁷ Cursei a formação Territórios Negros: Patrimônio Afro-brasileiro em Porto Alegre em 2015 como curso de extensão na UFRGS.

²⁸ O Bonde da Cidadania é um projeto da extinta Secretaria de Esportes de Porto Alegre, que eu trabalho 30 horas.

²⁹ Manoel é professor de História na RME-POA, foi assessor das relações étnico raciais e participou do grupo de formação de Porto Alegre.

³⁰ Fórum Ubuntu era um evento de roca de saberes entre os professores da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre organizados pela assessoria das Relações Étnico-Raciais da Secretaria.

brasileira. No alto dos seus 64 anos, é uma pessoa de fala calma e eloquente. Nas oportunidades que tive de escutá-lo, em cada vez que ele começava a falar eu tinha a impressão de o que mundo parava e suas palavras dançavam no ar, ora nos convidando pra dança, ora lançando-nos à guerra. Quando tivemos o encontro com os mestres locais durante a formação da Pedagogia Griô, em Porto Alegre, ele foi um dos nossos convidados. Tivemos a oportunidade de ouvi-lo na ESEFID e, depois, durante a trilha griô fomos à sua casa, onde fomos carinhosamente recebidos por ele e sua companheira Mestra Paula. Além disso, tive a grande honra de ter Mestre Chico e Mestra Paula visitando minha escola e fazendo uma atividade com as minhas turmas.

A próxima mestra a quem vou me referir neste texto eu conheci primeiramente no curso dos territórios negros e depois voltei a encontrá-la em uma aula da disciplina Educação para as relações Étnico-Raciais, que cursei no primeiro semestre de 2017, na Faculdade de Educação da UFRGS. Mestra Elaine é a líder da Associação Comunitária Amigos e Moradores do Bairro Cidade Baixa e Arredores, a associação Mocambo. A Mocambo é uma organização que preserva a cultura afro-gaúcha e se insere na luta pelos direitos da comunidade negra brasileira e internacional.

Outra mulher forte e detentora de grande sabedoria é Mestra Janja, líder do Quilombo dos Alpes. Estive mais de uma vez em atividades no Quilombo dos Alpes. O primeiro momento marcante que vivenciei com Mestra Janja foi no curso de formação organizado pelo Mestre Griô Aprendiz e a assessora de Meio Ambiente da SMED/POA sobre etnobotânica. Passamos a tarde caminhando com a Mestra pelo morro dos Alpes, ouvindo as histórias sobre sua vida, sobre o Quilombo e sobre as ervas que encontrávamos pelo caminho; mal sabia eu que esse seria o primeiro de outros momentos muito marcantes que eu viveria com ela. Essa mesma caminhada fez parte da trilha griô que eu e meu Mestre, parceiro e colega³¹ Vander, conduzimos durante a formação da Pedagogia Griô em POA. Para resumir esse momento, coloco aqui a fala de uma das participantes do grupo: “a tarde com a Mestra Janja também não dá vontade de sair mais de lá, a energia da terra, do Quilombo, de uma humildade gigante só menor que a sabedoria que ela possui... é de uma ternura indescritível, um momento muito bom” (fala da Alessandra, ao avaliar a visita ao Quilombo dos Alpes no dia da trilha griô, 21/10/2018).

Contudo, o momento mais marcante do meu contato com Mestra Janja e o Quilombo dos Alpes foi o dia em que levei meus alunos e alunas, como parte do Projeto Corpo e

³¹ No decorrer da tese explico por que chamo meu colega e amigo Vanderlei de Paula Gomes de Mestre.

Ancestralidade, para passarem a manhã no Quilombo e ouvirem a Mestra. Essa experiência, sobre a qual vou falar melhor no capítulo da Corporalidade, foi um momento marcante para mim e para minhas alunas e meus alunos.

Outro Mestre que conheci nesse percurso de escrita do projeto foi Mestre Cica de Oyo, profundo conhecedor das tradições de matriz africana. Mestre Cica é nascido em Santa Maria e,, ao se apresentar em uma das vezes que o ouvi falar em uma roda de griôs, ele destacou que seus tataravós são vindos de Oyo, ressaltando a sua ancestralidade africana. Mestre Cica, assim como Mestre Chico, esteve presente tanto na roda de Griôs do Seminário Africanidades como da Semana Negra da ESEFID.

Mestre Prudêncio eu ainda não tive o prazer de conhecer pessoalmente, somente ouvi histórias suas através do Mestre Griô Aprendiz.

Esses são alguns dos griôs da cidade. Citei apenas os que pude mapear através da Ação Nacional Griô ou do reconhecimento da Câmara Municipal, mas muitos outros existem.

3.3 A PEDAGOGIA GRIÔ

Que bandeira é essa que vamos levar...
Que bandeira é essa que vamos levar...
À dona da casa nós vamos entregar...
À dona da casa nós vamos entregar...

(Canção aprendida com Márcio Griô, que aprendeu com Mestre Griô Aurino Pereira, da comunidade quilombola do Remanso de Lençóis, BA)

A Pedagogia Griô teve sua sistematização feita em Lençóis, na Bahia, pela ONG Grãos de Luz e Griô³². A caminhada da ONG Grãos de Luz e Griô inicia em meados de 1993, pela iniciativa de mulheres de um bairro periférico de Lençóis. Elas se uniram para preparar sopa para as crianças da comunidade e descobriram que também poderiam realizar oficinas de arte e artesanato.

Em 1997, Lillian Pacheco e Márcio Caíres chegam ao local e estruturam o conceito pedagógico baseado na tradição oral. Com as políticas públicas do final dos anos de 1990³³, o grupo Grãos de Luz entra em contato com os contadores de histórias da tradição africana, passando a desenvolver ações vinculadas à figura do griô africano, que se transformam no projeto griô. Esse projeto “tem como objetivo a valorização dos mestres e mestras portadores dos saberes e fazeres da cultura oral, com a figura dos Griôs no centro da ação pedagógica, e

³² A ONG Grãos de Luz adaptou para o português a palavra francesa griot denominando-a griô. Portanto, neste trabalho, passarei a usar a palavra nas duas grafias.

³³ Políticas do então presidente Luís Inácio Lula da Silva que buscavam a valorização da cultura popular.

o fomento da transmissão desta tradição nos espaços escolares e comunitários” (PEREIRA, 2015, p. 85). Em 2005, o projeto foi reconhecido pelo Ministério da Cultura como um ponto de cultura do Brasil.

A Pedagogia Griô é uma reinvenção de métodos de educação, participação e encantamento do social que busca a valorização da palavra, dos afetos, das memórias e dos rituais da tradição oral. Ela busca uma maior proximidade com a comunidade e com os valores ancestrais africanos e indígenas: “O grupo Grão de Luz Griô organizou uma ação pedagógica que mescla a participação social, as ações dentro das escolas formais e a valorização dos anciãos da comunidade, como mestre de saberes, Griôs, conforme sua idade e experiência” (PEREIRA, 2015, p. 21).

O modelo de ação pedagógica do Grãos de Luz e Griô era sistematizado e vivenciado através de quatro ações integradas, cada uma direcionada a um grupo social e finalizando com a facilitação de uma roda. O encontro dessas rodas chama-se Roda da Vida e das Idades, e “se inspira na qualidade multissetorial, intergeracional, dançante e solidária das rodas de capoeiras, dos candomblés, das manifestações culturais indígenas, das tradições orais do noroeste da África e outras manifestações e organizações de tradição oral do Brasil” (PACHECO, 2006, p. 28). As ações são: oficinas e cooperativas Grãos de Luz, feitas com crianças e adolescentes; caminhada do velho griô, feita com griô e grupos culturais nas escolas e comunidades; rodas de educadores, que integram a tradição oral no currículo de educação municipal de Lençóis, e é feita com atores de todas as idades do sistema municipal de ensino; e a roda da vida e das idades, com todos os participantes em diálogo. Para Castro et al., o ritual de vínculo e aprendizagem é o elemento norteador de todas as rodas que habilita para a chegada à roda da vida e das idades. De acordo com as autoras:

Nele há uma integração de cantigas, danças, símbolos, mitos, saberes, artes, ofícios, ciências da vida e da comunidade, entre outros, numa rede de palavras e temas geradores. A afetividade destes rituais busca o vínculo entre os seres humanos e a natureza, suas relações com as divindades, mistérios e histórias de vida. A intenção é facilitar o encantamento pela tradição oral e as ciências da vida, assim como fortalecer a identidade pessoal e local (CASTRO et al., 2010, p. 974).

Segundo Pacheco (2006), a Pedagogia Griô é uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que busca facilitar o diálogo entre idades, grupo étnicos e escola-comunidade. Ela busca,

o fortalecimento da identidade dos estudantes brasileiros, facilitando o encanto, o sentimento de pertencimento, a ressignificação da história e do sentido da vida por meio da prática de caminhadas, cortejos, vivências, espaços de criação coletiva, ofícios artesanais, aulas-espetáculos, círculos de cultura, encontros temáticos, rodas das idades, rodas de prosa, danças do trabalho, danças de celebração, bênçãos e contação de histórias de vida, mitos e causos (PACHECO, 2007, s/p).

Essa pedagogia é construída inspirada na educação biocêntrica de Ruth Cavalcante e Rolando Toro; na educação dialógica de Paulo Freire; na educação para as relações étnico-raciais positivas de Vanda Machado e na arte-educação comunitária de Carlos Petrovich, tudo sob a luz da tradição oral e dos saberes ancestrais. Ela busca uma integração da escola com a comunidade, da universidade, dos saberes científicos e formais com os saberes populares, das histórias de vida e dos mitos da tradição oral das comunidades.

Pereira (2015) atenta para a forma de educação dos negros da diáspora africana. Segundo a autora, os negros têm um jeito próprio de ser e educar-se, uma educação enquanto processo inacabado que opera na experiência e na relação com os outros. A Pedagogia Griô busca uma aproximação com essa forma de educar. Ela intensifica os canais de percepção da realidade e ritualiza o diálogo; “intensifica uma percepção afetiva e simbólica que toca no sentido da vida de uma identidade intensamente comprometida com a ancestralidade e o projeto de vida de sua comunidade” (PACHECO, 2006, p. 16). A Pedagogia Griô sugere enfoques epistemológicos que sejam direcionados ao processo e às incertezas. A vivência cultural e afetiva que ela proporciona é o instante em que parece que encontramos um sentido pleno para a vida, onde nutrimos um sentimento de pertencimento, de orgulho da ancestralidade e da identidade local (CASTRO et al., 2010). É uma possibilidade de se buscar outras epistemologias e outros saberes para circularem na escola para além da visão eurocêntrica. Uma possibilidade de produção de atitudes, de posturas e de valores que eduquem quanto à pluralidade étnico-racial do país.

Além disso, essa é uma pedagogia que propõe uma ação na política de educação, que busca elaborar o conhecimento dentro de um projeto de comunidade e humanidade. A Pedagogia Griô tem como objetivo a transformação social e, para isso, acredita que deve entrar no sistema de educação formal, que precisa afetar o seu logos, por isso foca na escola pública e nos seus processos de formação. A rotina escolar no Brasil hoje segue um ritual da escola moderna, que é um ritual desagregador e que não cria vínculos, além de não facilitar

aprendizagens³⁴. O educador griô se propõe a dialogar com o currículo da escola, tentando realizar pequenas rupturas que plantem a transformação nesse espaço.

Ao definir o conceito de cultura com o qual está dialogando, Lillian Pacheco (2015) a conceitua como um processo de elaboração de conhecimento que parta da vivência e da consciência, guia do selvagem no mundo no seu processo, existência e coletivo de humanização. Partindo dessa premissa, a Pedagogia Griô se configura como uma epistemologia inversa, pois,

esse processo de elaboração pode ser deflagrado por uma pedagogia que estude o potencial dos rituais, manifestações, ofícios, expressões religiosas, costumes e saberes das culturas orais contra hegemônicas configurando caminhos vivenciais, afetivos, corporais inteligentíssimos e diversos de humanização. Configura uma epistemologia inversa daquela que se dá nos espaços da cultura hegemônica, que cultua o indivíduo, de dominação da natureza e da tradição escrita (PACHECO, 2015, p. 31).

Para a Pedagogia Griô, ao se elaborar o conhecimento estamos formando consciência. Consciência essa que nasce da vivência, uma vivência onde a afetividade é central. A educação hoje perdeu essa conexão com a vivência, por isso estamos formando seres reprodutores de conteúdos e não mais sujeitos com consciências críticas. Conforme Lillian Pacheco ressalta³⁵, a Pedagogia Griô propõe uma prática pedagógica que facilite processos de aprendizagem, pois a vivência não é ensinar, mas sim facilitar processos para a aprendizagem. Para que possamos elaborar o conhecimento, precisamos de diálogo, de trocas; porém, para realizarmos essas trocas, precisamos estabelecer vínculos, e esses vínculos são construídos através das vivências. É a vivência que faz a conexão com a vida.

A civilização ocidental retirou a vida e a identidade do centro e do foco da educação, substituindo-os por conteúdos de forma disciplinarizada em grades curriculares nas quais prevalece a escrita sobre a oralidade. Esse projeto civilizatório ocidental tira a oralidade da fonte de conhecimento. A Pedagogia Griô recoloca a vida, a identidade e a ancestralidade no centro do processo educativo e reestabelece a oralidade como uma fonte de conhecimento. Para isso, estabelece um modelo de ação pedagógica que,

³⁴ Ao afirmar isso, estou me referindo à escola enquanto instituição e modelo metodológico/pedagógico/didático. Reconheço que muitos professores conseguem estabelecer vínculos com suas alunas e alunos e facilitar aprendizagens, mas são relações pessoais que se estabelecem e não relações enquanto ritual da instituição.

³⁵ Fala recorrente da educadora durante os módulos da formação.

inspira o processo de conhecimento desde o ponto de vista da vivência da pessoa em sua comunidade de origem em interação com o mundo e as ciências universais elaboradas. O modelo fundamenta a prática educativa encantadora, vivencial, dialógica e partilhada que potencializa e integra a diversidade de estímulos afetivos e culturais externos a identidade; facilita a elaboração e integração consciente de seus fluxos internos, bem como sua expressão e resposta ao mundo afetivo e cultural onde convive. As práticas culturais da comunidade e sua raiz mais profunda, a oralidade, são mobilizadas como forças ativas e estruturantes da iniciação do griô aprendiz e de educadores griôs, bem como da educação vivencial dos mais novos da comunidade. Porém é preciso que o vínculo e o grupo sejam constituídos como continente afetivo para que os fluxos orgânicos e psíquicos se expressem no mundo social por meio do diálogo amoroso, com princípios éticos. É no vínculo e na presença do outro que a identidade se revela, se expressa, se comunica, e nessa comunicação descobre a intersubjetividade, o que existe entre um e o outro, aquilo que constitui o diálogo, a problematização, os conflitos e as contradições da realidade (PACHECO, 2017, p. 11).

Esse modelo tem um formato mandálico onde, ao centro tem a vida, a identidade e a ancestralidade, que são circundadas por dois triângulos formando uma estrela. Essa estrela trabalha o encantamento e a vivência. Um dos triângulos representa a emoção, a música e o movimento através da vivência das danças, das cantigas e dos sentimentos identitários; o outro triângulo, que se interliga ao primeiro, representa os mitos, os arquétipos e os símbolos, as oficinas de saberes e fazeres tradicionais da comunidade e as histórias de vida. A Pedagogia Griô acredita que a referência do conhecimento precisa partir de si, da sua ancestralidade, depois daí vem o diálogo e a conversa com os conhecimentos mais universais. É onde se forma o hexágono. Nesse hexágono acontece o diálogo problematizador e a produção partilhada entre todos, entre os saberes tradicionais locais e as ciências universais sistematizadas e publicadas. Circundando o hexágono temos uma espiral que representa o projeto de humanidade e de comunidade, onde ficam os temas geradores como terra, água, alimento, trabalho, cidadania:

Os diálogos e a produção partilhada aprofundam a interação entre o conhecimento tradicional com as tecnologias, ciências e artes contemporâneas no currículo, gerando atividades comunitárias e de transformação social a serviço de temas geradores relacionados aos direitos humanos e a celebração da vida em comunidade. É preciso que a produção do conhecimento tenha compromisso com um projeto de humanidade guardião da utopia e da luta pela cidadania e respeito à natureza. A espiral evolutiva desenhada no modelo de ação pedagógica retorna o conhecimento à vida e à identidade humana que estão no centro (PACHECO, 2017, p. 5).

Figura 4 – Modelo de Ação Pedagógica



Fonte: Polígrafo da Escola de Formação na Pedagogia Griô, grupo de São Paulo (2017, p. 5)

Através desse modelo de ação pedagógico mandálico, o conhecimento vai sendo elaborado e sistematizado por meio de produções partilhadas como, por exemplo, livros de histórias, relatos de experiências, aulas espetáculos, produções artísticas, trilhas griôs, cds e outros. Produções essas que dão sentido à vida e geram consciência. Portanto, a Pedagogia Griô é uma pedagogia que assume uma prática social, é uma pedagogia posicionada, que visa a uma transformação social e à construção de um projeto de comunidade/sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Lillian Pacheco³⁶, para se montar um plano de aula baseado na Pedagogia Griô precisa-se percorrer essa mandala. Para isso, precisa-se ter em mãos e na mente três documentos: o conceito da Pedagogia Griô (que metodologia é essa, o que ela propõe?), o modelo de ação pedagógico e o currículo. Com base nesses três elementos, monta-se um plano de aula que esteja coerente com o que eles propõem.

Para a educadora, na Pedagogia Griô, o currículo nasce do modelo de ação pedagógico, que é como uma lente para se ver a realidade, como um par de óculos. O currículo é a referência, por isso precisamos montar a referência da nossa realidade, o mapa da nossa realidade, ver quais cantigas, quais ofícios e histórias de vida estão presentes na

³⁶ Fala realizada pela educadora Lillian Pacheco em diversos módulos da formação em Pedagogia Griô.

nossa realidade. De acordo com Lillian, esse mapa nasceu de sua experiência como educadora popular paulofreiriana na pesquisa do universo vocabular da comunidade, suas palavras e seus temas geradores. A partir daí, a Pedagogia Griô propõe o processo de elaboração do conhecimento, partindo de um eu coletivo e ancestral para se chegar ao mundo. Para, através das cantigas, das histórias de vida e do ofício tradicional se chegar ao diálogo com o conhecimento sistematizado. Fazer esse caminho é importante para se chegar a um novo projeto de comunidade e de humanidade. Ao fazer esse diálogo, esse trajeto, a Pedagogia Griô busca ampliar os horizontes educacionais, transpondo a visão eurocêntrica e os cânones, como clama Simas e Rufino (2018a):

Transgredi-lo [o cânone] não é negá-lo, mas sim encantá-lo cruzando-o com outras perspectivas. Em outras palavras, é cuspi-lo na encruza. Enquanto algumas mentalidades insistem em ler o mundo em dicotomias, teimando na superação de um lado pelo outro, o poder da síncope se inscreve no cruzo (SIMAS; RUFINO, 2018a, p. 19).

Ao propor o diálogo entre os saberes da tradição oral e a ciência sistematizada, Pacheco e Caires propõem em sua pedagogia esse cruzo. Cruzo esse que vai criando fissuras e brechas no modelo educacional que temos para então possibilitar a construção de uma educação decolonial.

Meu contato com a Pedagogia Griô se deu ainda no mestrado, através do professor Baobá e do Mestre Griô Aprendiz³⁷, que colaboraram na investigação. Mas durante o mestrado eu só ouvi seus relatos e tive acesso a algumas publicações sobre o assunto. Foi então que resolvi continuar com um projeto de doutorado. Desse modo, pensei ser a oportunidade de conhecer melhor essa pedagogia. Passei a acompanhar o site da ONG Grãos de Luz e Griô³⁸ e a buscar alternativas para me aproximar mais da Pedagogia Griô.

Primeiramente, juntamente com o professor Baobá e o Mestre Griô Aprendiz, tentei viabilizar a formação aqui em Porto Alegre. Quando vi que não seria possível naquele momento, tratei de buscar formas para realizar a formação em outro lugar. Na época em que comecei essa busca, estava se formando um grupo em Brasília. Cogitei me integrar a esse grupo, mas a data que estava prevista era uma data impossível pra mim. Entrei em contato com o pessoal da escola de formação da Pedagogia Griô, perguntando se não haveria algum

³⁷ Codinomes dado aos colaboradores da minha pesquisa de mestrado. O professor Baobá é um professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que utiliza os valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas como metodologia de trabalho e o Mestre Griô Aprendiz o assessor para as relações étnico raciais da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

³⁸ Ver: graosdeluzegrio.org.br.

grupo mais próximo de Porto Alegre, e Lillian Pacheco orientou-me em direção a um grupo iniciando em São Paulo. Fiquei super empolgada em fazer, mas quando fui conversar com minha família vieram as incertezas, pois estávamos entrando em um período de instabilidade, já que o prefeito Nelson Marchezan Junior, do PSDB, que assumia a gestão, já falava em parcelar nossos salários mensais. Viajar todo mês a São Paulo para realizar a formação não seria uma coisa simples já em dias normais, em tempos de parcelamentos e ataques cotidianos ao funcionalismo público ficava mais complicado ainda. Acabei desistindo da ideia. Conversando com meu orientador sobre isso, ele me acalmou e me disse que não teria problema se eu não conseguisse fazer a formação, que eu poderia estudar os fundamentos da Pedagogia Griô através da bibliografia existente. Só que esse argumento não me convencia. Em minha cabeça eu pensava: como é que eu vou fazer um doutorado sobre Pedagogia Griô sem fazer a formação no assunto? Como estudar essa pedagogia através da escrita, já que é uma pedagogia fundada na vivência e na oralidade?³⁹ Com isso na cabeça, voltei a conversar com Lilian sobre a possibilidade de fazer apenas alguns módulos ou algo parecido. Acabou que me inscrevi na formação e, em fevereiro de 2017, fui participar do primeiro módulo em São Paulo. Hoje vejo que essa foi a decisão mais acertada que eu tomei. Fazer a formação é o que tem me mantido com esperanças nestes tempos em que estamos vivendo. Foi um sopro de utopia na minha vida. A cada final de semana que eu ia a São Paulo, saía com a alma lavada e com a bagagem cheia de energia para buscar construir outros caminhos para minha prática pedagógica e para minha vida.

3.3.1 A Formação em Pedagogia Griô

No primeiro módulo que participei em São Paulo, experimentei uma nova forma de produção de conhecimento. O primeiro encontro foi numa sexta à noite⁴⁰ e foi realizado na garagem de um casal que iria participar da formação, pois o local⁴¹ onde ela aconteceria estava ocupado nas sextas à noite. Só o processo de chegar, localizar o local e entrar já foi bem interessante. Eu, antes de conhecer as pessoas e os locais, sou uma pessoa muito tímida e fico um pouco tensa com o primeiro contato com coisas novas, ainda mais numa cidade que eu não conhecia, com pessoas que também não conhecia. Mas fui bem acolhida pelas pessoas

³⁹ Quando já estava no processo de escrita dessa tese, ao mostrar esse capítulo para Lilian, conversamos sobre a questão epistemológica de se estudar a Pedagogia Griô sem fazer a formação.

⁴⁰ Essa era uma repetição do primeiro módulo que já havia sido realizado em novembro de 2016, mas que não teve gente suficiente para fechar o grupo. Por isso estavam repetindo o módulo, a fim de agregar mais pessoas.

⁴¹ O grupo de formação da Pedagogia Griô de SP, do qual eu participei, acontecia no espaço Nzinga de capoeira (<http://www.nzinga.org.br/>), na sede de Pinheiros, e as sextas-feiras eles têm roda no local.

do local. A formação iniciou com Márcio⁴² pedindo para que colocássemos uma questão existencial que nos levou a buscar a formação e também que nos apresentássemos, falando com o que trabalhávamos. Lembro que um pequeno silêncio se formou após a pergunta dele; todos se entreolharam e então eu interrompi o silêncio, sendo a primeira a falar. Falei que estava ali em busca do sentido para a escola, em busca de uma metodologia que fizesse sentido para os alunos e que fosse mais próxima deles. Identifiquei na fala das outras pessoas que participavam do grupo compaixão, novo olhar para a educação, ancestralidade, visibilidade para a comunidade e conexão com as pessoas. Após essa fala inicial, Márcio pediu licença a nossos mais velhos, explicou um pouco sobre a Pedagogia Griô e iniciamos a vivência com as danças e as cantigas. Já nesse primeiro dia, o sentimento que ficou em mim foi de encontros e re-encontros com a esperança e o otimismo. O final de semana passou cheio de muitas vivências, muitas trocas e aprendizagens e, quando estava voltando pra casa, escrevi em meu diário de campo: “saio desse primeiro módulo com a esperança de fazer grandes aprendizagens que vão me ajudar não só na escrita da tese, na realização da minha pesquisa, mas também e, principalmente, na minha prática pedagógica” (trecho do diário de campo, 11/02/2017).

Na medida em que fui realizando os módulos, fui conhecendo melhor a metodologia da Pedagogia Griô e me encantando mais com ela. Claro que muitas dúvidas surgiram, muitas fragilidades minhas ficaram em evidência como, por exemplo, será que essa pedagogia funciona mesmo em um meio urbano, será que consigo sensibilizar meus alunos com cantigas que nem sempre parecem do seu cotidiano? Ou, então, será que serei capaz de executar essa metodologia, principalmente porque tenho poucas habilidades quando a questão é música? Esse foi um sentimento que me acompanhou e acompanha durante toda a formação; preciso estudar música, preciso aprender a tocar e a cantar, pois, caso contrário, nunca vou conseguir colocar em prática como deveria essa pedagogia.

Porém, durante os encontros, fui desenvolvendo um sentimento de sossego. Sossego por ter percebido que fiz a escolha certa quando decidi fazer a formação, porque é só na vivência dela é que eu realmente vou poder compreendê-la e implementá-la junto aos meus estudantes. Ao estudar os conceitos como o lugar do educador griô, do griô aprendiz, do que é um griô e da tradição oral, eu me encontrei enquanto educadora griô. Percebi na leitura e com as trocas que um educador griô vai usar de diferentes pedagogias e diferentes estratégias em sua prática, não ficando obrigatoriamente preso só a pedagogia griô. Isso fez sentido para

⁴² Márcio Caires, Mestre Griô que, juntamente com Lilian Pacheco, criou a Pedagogia Griô e é um dos facilitadores da formação.

mim, principalmente pensando na minha prática pedagógica da educação física que, por mais de vinte anos, se caracteriza por ser muito diversa por natureza, podendo e devendo abordar uma gama muito variada de práticas. Passei a ter em mente que minha missão seria (re)existir e refletir, plantando sementes no corpo, no coração e na mente das e com as comunidades escolares do município de Porto Alegre.

A formação na Pedagogia Griô me tocou não só no âmbito profissional, ela me marcou como pessoa. Fazer a formação fez com que eu ficasse mais sensível para olhar as coisas no mundo, para a relação que eu estabeleço com os outros. Por mais que eu me esforce para fazer uma boa descrição dessa pedagogia e de sua metodologia (o que nem sempre eu consigo), que se busque referências nos textos já publicados pela Lillian⁴³ e outros, é na prática, na vivência, que a pessoa vai realmente processá-la. A Pedagogia Griô precisa ser sentida no corpo, ser significada nessa corporalidade para ser realmente compreendida. Por isso, sou muito feliz por ter me jogado de corpo e alma nesse desafio.

O grupo de São Paulo era muito diverso. Havia professores (2 de educação física, 3 de história, 2 de biologia, 2 pedagogas), musicistas, uma atriz, uma psicóloga, capoeiristas, entre outros. Essa diversidade trouxe uma gama de diferentes olhares para os processos pedagógicos, o que proporcionou um enriquecimento das reflexões. Estar em contato com pessoas tão diferentes e, ao mesmo tempo, tão próximas, me fez repensar coisas que, a princípio, para mim, seriam óbvias, mas que, para os outros, não eram. Sendo assim, eu me obrigava a refletir o porquê era óbvio: será mesmo que é óbvio?

Minha experiência com a formação em São Paulo fez com que eu quisesse muito trazê-la para Porto Alegre para poder dividir com meus colegas e amigos. Assim, logo fui conversando com Márcio e Lilian sobre essa possibilidade e, depois de muita luta e divulgação para tornar esse sonho realidade, em dezembro tivemos o primeiro módulo. O momento não era o melhor, pois a rede municipal estava voltando de uma greve de quarenta dias e continuava com seus salários parcelados, assim como os professores da rede estadual. Não conseguimos o número mínimo de participantes, que seriam vinte pessoas. Consegui reunir dezoito apenas. Mesmo assim, Márcio e Lilian mantiveram a realização do módulo. Foi um final de semana de muitos encontros. Eu me senti realizada por poder ver meus amigos (dentre eles minha mãe, meu companheiro e dois colegas de escola) vivenciarem o processo que tanto me encantou. O grupo ficou super empolgado com a formação e todos se comprometeram a buscar mais pessoas e a continuá-la. Contudo, os tempos não estavam, nem

⁴³ Lillian Pacheco.

estão, fáceis para ninguém. Com os parcelamentos de salários, perdas de direitos e arrocho salarial que o governo municipal e estadual vem impondo ao funcionalismo, uma boa parte do grupo (que era composto por professores, sejam de escola municipal ou estadual) se viram sem condições de arcar com os custos da formação (que não era um valor exorbitante mas, que para quem vive um momento como o que vivemos, nem sempre é viável). Assim, ao invés de conseguirmos ampliar o grupo, ele acabou se reconfigurando (algumas pessoas novas entraram, porém, outras saíram) e o número não chegou a totalizar 20.

A formação é organizada em treze módulos e o programa está organizado conforme a tabela abaixo, extraída do site da formação:

Tabela 1 – Programa da Formação em Pedagogia Griô

Data	Atividade
Mês 01	<i>1º Encontro: O que é Pedagogia Griô?</i>
Mês 02	<i>2º Encontro: O que é Griô? E Seminário Dialógico sobre Tendências Pedagógicas</i>
Mês 03	<i>3º Encontro: O vínculo com Mestres/as Griôs de tradição oral</i>
Mês 04	<i>4º Encontro: Modelo de Ação Pedagógica</i>
Mês 05	<i>5º Encontro: Metodologia e Currículo</i>
Mês 06	<i>6º Encontro: Currículo e Práticas 1 – Trilha Griô e Jogo de Trilha Griô</i>
Mês 07	<i>7º Encontro: Realização da Trilha Griô local</i>
Mês 08	<i>8º Encontro: Currículos e Práticas 2 – Aula Griô e Contação de Histórias</i>
Mês 09	<i>9º Encontro: Realização/Relato de Aula Griô</i>
Mês 10	<i>10º Encontro: Currículo e Práticas 3 – Aula Espetáculo e Louvação Griô</i>
Mês 11	<i>11º Encontro: Facilitação de Vivência Griô</i>
Mês 12	<i>12º Encontro: Ritual de Certificação</i>

Mês a combinar com o grupo *13º Encontro de imersão: Encontro de Imersão: Cidadania e Políticas Públicas Enraizadas na Tradição Oral – Trilha Griô em Lençóis – BA*

Vou tentar descrever e analisar o meu processo de formação durante esses treze módulos, trazendo sentimentos e sensações dos dois grupos em que participei. Minha intenção com isso não é explicar, ilustrar ou analisar a formação (o que seria improdutivo, pois, repito, é na vivência que realmente a iremos compreender), mas sim tentar refletir sobre o meu processo dentro dela e como fui sendo tocada e modificada por cada etapa, tentando vincular essas mudanças e essas sensações com a minha prática pedagógica, mais além.

Durante toda a formação, seja no grupo de São Paulo, seja no grupo de Porto Alegre, os sentimentos que afloraram em mim foram de gratidão, de renovação e de fortalecimento. A cada módulo me sentia alimentada, confortada de estar entre pessoas que também acreditam que precisamos repensar a educação e criar espaços de resistência e de construção de outras lógicas de estar no mundo. Ao final de cada módulo, éramos convidados a fazer uma reflexão de avaliação dos momentos que vivenciamos⁴⁴.

A Pedagogia Griô é uma pedagogia que constantemente é revisada e realimentada. Em razão disso, os grupos de SP e POA tiveram algumas diferenças. Em São Paulo, o início da escrita de nossa história de vida e, depois, a apresentação da aula espetáculo e do plano de aula foram acontecer mais para o final da formação (tendo as aulas espetáculo e os planos de aulas tendo se concentrado para o último módulo) e, em Porto Alegre, já iniciamos o processo de escrita da história de vida antes e fomos tendo mais tempo para as apresentações de nossos processos, o que possibilitou um tempo de discussão e retorno de cada processo maior e mais denso.

Nos primeiros encontros, a formação nos apresenta os aspectos teóricos da metodologia, as vivências e um mergulho na essência dessa pedagogia. Vamos nos familiarizando com a linguagem e os códigos da tradição oral. Em São Paulo, fui aos poucos conhecendo a cidade através da formação. No encontro com os mestres e mestras da tradição oral tive a oportunidade de conhecer Tupã, uma liderança Mbya Guarani da aldeia do Jaraguá, Mestre Alcides, Mestre Durval do Coco e Mestra Sol do Jongo de Embu das Artes. Nesse encontro fui me aproximando de tradições orais que eu pouco conhecia, como a congada de Mestre Alcides. Essa experiência me fez ficar pensando que Mestres e Mestras eu iria

⁴⁴ Apesar de não termos um módulo específico que discuta avaliação, ao longo da formação vamos aprendendo que a avaliação se dá no processo. Ela é feita e compartilhada no coletivo. Assim, estamos constantemente avaliando nossas vivências e nossos processos de aprendizagem.

procurar em Porto Alegre para me aproximar. Desde o início da formação nos é orientado a buscar essa aproximação com a tradição oral e seus Mestres. Fiquei por muito tempo pensando de quem me aproximaria. Conhecia vários mestres e mestras das minhas formações na área das relações étnico- raciais, mas não conseguia identificar quem eu gostaria de seguir. No grupo de Porto Alegre tivemos a presença do Mestre Chico (mestre de tambor, de yorubá, tecelagem e capoeira), Mestra Iracema (uma kujá Kaingang) e mestre Marião do Maçambique, de Osório. Essa aproximação com a tradição oral e seus mestres é muito importante para a Pedagogia Griô, pois no mundo da tradição oral temos a oportunidade de construção de um novo projeto civilizatório. São espaços que tem símbolos, mitos e arquétipos que têm potencial para lutar contra esse projeto civilizatório capitalista/cristão que temos hoje. Esses encontros me fizeram repensar minha vida, minhas contradições. Fui me dando conta de que fazer a formação seria também repensar minha vida, não só minha prática pedagógica. Como eu administrava meu tempo, minhas atividades e minha vida e estreitava esse contato com a tradição oral. O que eu venho apresentando e possibilitando ao meu filho enquanto experiências de vida e convívio social? Cada vez que eu ia a São Paulo e entrava no espaço do Nzinga (que por si só já me contagiava com uma magia e uma áurea de coletividade) eu me perguntava por que não frequentava um lugar assim na minha cidade? Por que sempre tive o desejo de fazer capoeira, mas nunca concretizei esse desejo? E como gostaria que meu filho estivesse vivenciando um espaço como aquele e os valores civilizatórios que ali circulam e exalam. Foi todo esse processo que fez com que o problema desta tese fosse se modificando. Como bem diz um dito popular que “o caminho se faz caminhando”, assim foi esta tese, ela foi se construindo ao caminhar. Então, ao invés de me ater nas possibilidades e limites de trabalhar a Pedagogia Griô nas minhas aulas, passei a focar nas transformações que ela gerou em mim, que sentimentos, percepções e reflexões ela gerou em mim que foram afetando meu estar no mundo e em sala de aula.

Com todos os questionamentos que a formação ia me trazendo, fui aos poucos me dando conta de quem era o Mestre que eu gostaria de seguir mais de perto neste momento. Pensando sobre minha realidade de tempo, de atuação e de interesse, me dei conta de que o Mestre não poderia ser outro se não meu grande amigo Vander. Um griô aprendiz, mas que, para mim, era um Mestre; mestre brincante das artes da educação, um brincante com o dom da palavra, griô aprendiz de maracatu, educador dedicado e sonhador. Afinal, fora ele quem me apresentara a Pedagogia Griô. Em um dos módulos da formação, os participantes fazem

um ritual de entrega do Woro⁴⁵. Em São Paulo, eu fiz esse ritual contando aos meus colegas de formação quem era o meu Mestre e o que ele fazia. Naquela ocasião, eu entreguei como Woro uma pedra e uma margarida. Ao chegar em Porto Alegre, fui procurar o Vander e conversar com ele. No meio da conversa, entre um assunto e outro, resolvi lhe contar minha decisão e pedir sua permissão para ser sua aprendiz. Acho que na hora ele não levou muita fé no meu pedido; mas, aos poucos, foi se dando conta do quão importante era a sua presença como mestre na minha vida. Já em Porto Alegre, o ritual de entrega do Woro foi realizado após a leitura de textos sobre a tradição oral. Durante a manhã eu fui tecendo no tear de pregos uma capa onde colocaria meu Woro. O ritual foi um momento muito bonito onde cada um apresentou seu Woro e falou sobre sua escolha para mestre. Como estava na presença do meu Mestre (pois o Vander é também um dos integrantes do grupo da formação) fiz o ritual direto para ele, desta vez eu entreguei a capa tecida pela manhã no tear (que simbolizava a trama da vida, uma trama de esperanças e sonhos que unem nossas vidas) e dentro coloquei alguns objetos (um livro de poesia de uma poetisa negra afrocentrada, uma pedra retirada do mar simbolizando minha “mãe” Yemanjá, um saquinho bordado contendo grãos de milho e urucum simbolizando a semeadura e os povos tradicionais e, ainda, uma margarida, que é a flor com a qual me identifico). Foi um momento muito emocionante e especial, um ritual que marcou nosso comprometimento enquanto Mestre e aprendiz e fortaleceu nossa amizade.

Figura 5 – Ritual Woro



Outro momento importante na formação foram as caminhadas do Velho Griô nas escolas. É um momento em que podemos ver na prática o encantamento que essa pedagogia causa nos alunos. Minha primeira experiência da caminhada foi em São Paulo⁴⁶. Lá a experiência teve vários elementos, pois foi a oportunidade de conhecer uma escola pública em

⁴⁵ O ritual do Woro é um ritual adaptado pela Pedagogia Griô dos rituais de vínculo Mestre e aprendiz dos Griôs do Mali. No Mali, quando um aprendiz resolve ser aprendiz, ele entrega a semente de Woro ao Mestre como oferta. Para saber mais sobre esse processo, ver Caires (2015), (CAIRES, M. Caminhada de iniciação de Márcio Caires na África do Oeste. In: Dossiê da Pedagogia Griô, **Revista Diversitas**, Ano 2. n. 3 set 2014/ mar 2015).

⁴⁶ O relato completo sobre a caminhada se encontra nos anexos.

outra cidade, em outro estado e em outro contexto. Então, além de estar vivenciando a experiência da caminhada com o Velho griô pela primeira vez, também estava me aventurando pela cidade de São Paulo. Saí direto do aeroporto de Congonhas para a escola na zona noroeste de São Paulo, no bairro do Jaraguá. Só a ida até a escola já foi um acontecimento. Participar daquele momento de encantamento me fez pensar o quanto é possível criarmos as tais brechas/fissuras de que nos fala Catherine Walsh⁴⁷. Desde nossa preparação no pátio da educação infantil, passando pela rua até a entrada da escola, éramos acompanhados por olhos curiosos e famintos de novidades. O Velho Griô, por si só, é um prato cheio de encantamento: sua vestimenta, seu violão, cada detalhe vai despertando nas crianças e nos adultos uma sensação de curiosidade que fica estampada em seus rostos. Passamos por várias salas e, a cada uma, todos vinham à porta ver o que estava acontecendo. Até que entramos uma sala maior onde as crianças nos aguardavam, sentadas em roda, e iniciamos a vivência.

Por mais que fazer a caminhada do Velho Griô em SP tenha sido lindo, nada se compara à sensação e à experiência de vivê-la na minha própria escola⁴⁸ e com meus alunos e alunas. Organizamos a caminhada em três grupos. Dois foram pela tarde com os alunos e alunas de A30 (terceiro ano) e uma pela manhã com os meus alunos e alunas de C30 (nono ano).

Figura 6 – Visita Velho Griô



⁴⁷ No Colóquio Latino Americano Colonialidade/Decolonialidade do Poder/Saber/Ser que eu participei em Salvador, em março de 2018, a intelectual americana radicada no Equador, Catherine Walsh, falou sobre a necessidade de criarmos brechas e fissuras no sistema atual para construirmos uma visão decolonial.

⁴⁸ O relato dessa experiência também se encontra nos anexos (anexo R).

Eu havia explicado um pouco aos meus/minhas colegas e alunas/alunos o que iria acontecer nesses dias. Mesmo assim, a escola não estava preparada. Minhas colegas olhavam desconfiadas para a presença do Márcio e dos demais membros da formação naquele espaço. Convidei várias colegas a participar, porém somente a Débora (professora de geografia) e a Márcia (professora de arte educação) se dispuseram a nos acompanhar na caminhada⁴⁹. Os alunos e alunas, ao me verem vestidas de forma diferente do que eles/elas estavam acostumados, fizeram várias piadinhas e, a todo o momento, me perguntavam quem era aquele homem diferente que estava na escola. Mas bastou a cantoria começar para os pequenos se encantarem. No cortejo em direção a sala de dança (onde realizaríamos a atividade), vários olhos nos seguiram, vários corpos foram parar nas portas e janelas e muitas colegas acompanharam o cortejo, seja filmando com o celular, seja filmando apenas com os olhos. Estávamos muito apreensivas, eu e a Letícia, com toda a movimentação. Eu preocupada com a reação dos meus maiores e ela com a organização dos pequenos⁵⁰. Segundo as colegas que participaram, a atividade foi um sucesso:

Achei muito interessante porque a atividade te reporta ao teu interior, ao respeito e sabedoria ancestral e das pessoas. Todos temos nossas histórias e raízes. Viemos de algum lugar. Sensação de pertencimento. A roda, as músicas, o ritmo foi empolgando e já não tinha ego, éramos uma tribo. Acho que os alunos curtiram e na hora do grande embalo foi muito legal. Todos abraçados num grande útero da mãe terra foram perdendo suas inibições e a energia circulou num aconchego. Em resumo, adorei. E o mestre griô é muito bom (Depoimento da professora Márcia Vargas, professora de arte educação, em 27/05/2018).

Conversando com a minha turma que participou da atividade com o Velho Griô, também recebi um retorno positivo. A grande maioria dos alunos e alunas, mesmo que se sentindo um pouco tímidos, acharam muito boa a experiência. No próximo capítulo, quando falar sobre o projeto corpo e ancestralidade, eu explorarei um pouco mais a percepção dos alunos e alunas.

No andamento da formação, somos apresentados ao jogo de trilha de Lençóis e convidados a pensar um jogo de trilha das nossas cidades (primeiro no grupo de SP depois em POA). Em São Paulo construímos o desafio pensando os espaços de tradição oral, que vá

⁴⁹ A narrativa da professora Débora encontra-se no anexo A.

⁵⁰ Não tem sido fácil para a Letícia pois, na posição de supervisora, tem que dar conta de uma série de faltas e cobranças da mantenedora que tem dias que ela mal consegue respirar. Além disso, tem toda a questão do racismo institucional, onde ela tem que estar o tempo preocupada em ser perfeita naquela posição. Na época da caminhada do Velho Griô, uma A30 já estava há um bom tempo sem professora, pois a referência da turma estava de licença médica. Então, ela e as demais professoras da equipe faziam malabarismo para atender a turma e garantir sua alfabetização.

trabalhar o tema do racismo. Nos dividimos em dois grupos. Eu fiquei em um grupo, mas mais observando e ouvindo sobre os espaços e a cidade (minha mente viajava pensando nessa trilha na minha cidade, que locais e que mestres eu indicaria). Aos poucos o pessoal foi definindo os espaços e passamos a desenhá-los no tecido. Nesta hora me senti um pouco mais útil, pois podia simplesmente pintar os desenhos sem necessariamente ter que conhecer o local.

Figura 7, 8 e 9 – Jogo Trilha Grupo SP



Depois do jogo desenhado e pintado, fomos produzir as questões e respostas para ele. Esse foi um processo muito interessante, que me possibilitou conhecer mais a cidade de São Paulo e suas manifestações culturais, seus espaços de tradição oral. Participar desse momento me fez ver como um projeto de produção partilhada pode e deve ser encantador, como devemos e podemos formar o que bell hooks (2017) chama de comunidade de aprendizagem entusiasmada. Ao pensarmos o desafio, procuramos manter um equilíbrio entre as perguntas para que houvesse respostas em diferentes áreas. Perguntas onde teriam que cantar e compor cantigas, fazer encenações, dança e movimentos, perguntas de cunho mais teórico e assim por diante. Para cada ponto da trilha foram pensadas de três a quatro questões. No módulo seguinte, com o jogo já finalizado, fomos jogá-lo para testar as questões e fazer os ajustes finais. Faltaria ainda fazer essa trilha griô, e isso foi feito no módulo de setembro, minha única falta no grupo de São Paulo, pois foi na mesma data do CONBRACE⁵¹.

⁵¹ Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, realizado em setembro de 2017, na cidade de Goiânia.

Em Porto Alegre, no primeiro momento que começamos a pensar o jogo de trilha, Vander e eu ficamos de fora. Eu, porque estava em função do meu filho, que estava doente e ele pois estava organizando sua apresentação. E, como nem todos os participantes da formação estavam nesse dia, pensamos em fazer três grupos, então nós estaríamos no terceiro grupo junto com os que estavam ausentes. Mas, como no decorrer da formação, muitas pessoas foram ficando pelo caminho, acabamos com só dois jogos, e Vander e eu nos incorporamos aos grupos já existentes. Sendo assim, a primeira parte da discussão de que pontos seriam colocados na trilha, eu não participei. Quando entrei no grupo, esses pontos já estavam definidos e os desenhos também já tinham iniciado. Pensar os pontos para o jogo em Porto Alegre foi diferente do processo de SP, pois aqui já tínhamos um jogo mais ou menos nos moldes do jogo de trilha com os percursos Negros de Porto Alegre⁵², então usamos alguns pontos já elencados nos territórios e elencamos outros com referência indígena.

A produção do jogo é feita a muitas mãos e muitas cabeças pensantes. É um processo de muito diálogo e trocas. Nesse processo, fui vendo pessoas que pouco conheciam os espaços de tradição oral e de negritude da cidade aprenderem com pessoas como o Manoel (que foi um dos idealizadores do projeto Territórios Negros de Porto Alegre, é historiador e tem muito conhecimento sobre essas questões). Fui aprendendo a segurar minha ansiedade de ver tudo pronto logo, de querer me responsabilizar por todas as tarefas e respeitar o tempo de cada um, dividir as responsabilidades e as tarefas. A Pedagogia Griô e o processo todo da formação têm me feito repensar as questões de tempo. É uma forma de ir decolonizando; o mundo ocidental eurocêntrico e estadunidense tem um tempo individual acelerado que, aos poucos, vou tentando desconstruir em minha rotina. Sobre isso vou falar mais adiante, em um capítulo dedicado ao tempo. Mas, por hora, fica o registro de que o processo de construção do jogo foi um momento importante na minha formação para reforçar a necessidade de respeitar o ritmo de cada um dentro da coletividade. Foi um dentre os muitos momentos em que a formação e a Pedagogia Griô fez com que eu repensasse meu ser e estar no mundo, minha prática pedagógica e o modo como eu me relaciono com os outros.

Pensar uma trilha griô, um território negro e indígena da cidade de Porto Alegre é dar visibilidade para uma parcela da população da cidade que, por muitas vezes, é invisibilizada, é pôr em prática a educação das relações étnico-raciais e valorizar saberes que não ocupam um

⁵² O jogo dos territórios foi produzido pela UFRGS partindo do Projeto Territórios Negros, que foi construído pela SMED/POA em parceria com a CARRIS (Companhia Rio Grandense de Transporte) e com a Procempa. No ano de 2015, o Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS LHIESTE, promoveu a 1ª edição do curso Territórios Negros: Patrimônios Afro-Brasileiros em Porto Alegre, o qual eu participei. Nele, os participantes tiveram que desenvolver um mapa dos territórios negros da sua região. Eu, juntamente com outras duas professoras, organizamos o mapa do bairro Mario Quintana/Rubem Berta.

lugar nos “centros de saber”⁵³. Considero, então, essa uma oportunidade de construir caminhos para uma educação decolonial. Afinal,

uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas (OLIVEIRA, 2018, p. 102).

Após pensarmos os pontos da trilha, fomos vivenciá-la. Como tínhamos muitos pontos e um dia para visitá-los, resolvemos nos ater a dois pontos. A realização da trilha foi no módulo de outubro e nesse mês o Marcio não veio; então, Vander e eu conduzimos a atividade. Ficar responsável pela facilitação do encontro foi um momento importante na minha trajetória, significava para mim um amadurecimento dentro da pedagogia griô, encarei como um ato de confiança do Márcio e da Lilian nos darem essa responsabilidade⁵⁴. Planejamos a atividade para visitarmos a casa de Mestre Chico, na zona norte, e o quilombo dos Alpes, na zona sul. Nosso ponto de partida seria a Redenção. Cheguei cedo ao local, passei pela feira e comprei flores. Fizemos uma roda de benção e eu falei da importância da nossa ancestralidade e do porquê escolhemos iniciar ali na Redenção. Enquanto os colegas pediam a benção, uma canção não parava de tocar na minha mente (eu vi mamãe oxum na cachoeira..., sentada na beira do rio...), então, após a benção, cantamos e dançamos essa cantiga. Dali nos dividimos nos carros e fomos para casa do Mestre Chico. Vander já nos aguardava lá. Entramos na casa tocando e cantando uma ciranda aprendida com Mestre Márcio:

“sai de casa...
Com o pé direito na frente...
Eu vim ciente...
pisar nessa terra...” (Cantiga aprendida com Márcio Griô, que aprendeu com Seu João, cirandeiro do Vale do Gramame de João Pessoa, na Paraíba).

Mestra Paula já estava no portão e, à medida que fomos entrando, Mestre Chico apareceu para nos receber e foi dizendo em yorubá: “que linda canção, sejam bem-vindos!”

⁵³ Por “centros de saber” me refiro às escolas, universidades e afins.

⁵⁴ Foi importante nesse processo a avaliação positiva dos colegas quanto ao nosso processo de facilitação: “A trilha é estarmos trilhando a nossa vida, é trilhar as nossas relações. A condução da Gabi e do Vander foi ótima” (Rosi, 21/10/2018). “Sentimento de que eu me sinto muito segura com a Gabi e o Vander conduzindo, com o grupo. Me passou um sentimento de humildade nessas visitas. Ver vocês (Vander e Gabi) tocando esse processo, também é bom, um dia também estaremos nesse lugar, eu quero chegar nesse ponto” (Jussara, 21/10/2018).

Entreguei as flores para ele, que então me disse: “Lindas flores amarelas da minha mãe Oxum”. Nessa hora me arrepiei toda, pois não sabia que Mestre Chico era de Oxum e, desde que acordei, estava com essa orixá na cabeça. Sentamos todas e todos pela sala e ouvimos o Mestre contar sua história, falar sobre a cultura Yorubá e depois fizemos uma vivência de percussão. Foram momentos mágicos, quando a pequena casa de madeira de Mestre Chico parecia um palácio flutuante que nos embalava pelo ar. Mestre Chico falou muitas coisas, coisas profundas que nos calam a alma. Entre elas, ele falou que precisamos estar unidos e em harmonia para podermos ser a resistência que o momento precisa. Mestre Chico nos fez refletir sobre o pensamento de matriz africana que traz na sua essência a importância da coletividade, da tradição oral e da escuta aos mais velhos. Esses elementos são ressaltados também por Machado (2017), quando ela fala da educação do terreiro em seu livro “Pele da Cor da Noite”. Ao falar do projeto de formação de professoras da escola dentro do terreiro, Vanda Machado afirma:

O Irê Ayó foi concebido, então, pela escuta de múltiplas vozes do cotidiano da comunidade Afonjá, pelas memórias, pelas vivências repetidas que se fundamentam em experiências de pensamentos migrados de lugares onde somente o cognitivo não alcança. Lugar onde a complexidade abraça realidades ampliadas e projetadas a partir de condições que incluem a ancestralidade, a memória, o corpo, o tempo e o espaço (MACHADO, 2017, p. 23).

Figura 10 e 11 – Visita a Casa Mestre Chico



De lá rumamos ao Quilombo dos Alpes. Muitas das pessoas do grupo nunca tinham estado no Quilombo e nem sabiam que ele existia. As pessoas ficaram encantadas com o lugar, com a Mestra Janja e com a vista lá de cima. Reunidos em roda na associação, a Mestra nos contou a história do Quilombo, como sua avó Dona Edwiges veio fugida, a pé, da região de Charqueadas e só parou de fugir quando não tinha mais o couro dos pés. Depois dessa conversa inicial, fomos fazer a trilha pelo Quilombo e ouvir mais a Mestra falando de sua infância, das ervas e da luta diária pela preservação do Quilombo. “Os povos Quilombolas

constituem um importante segmento que até hoje ainda luta pelo seu lugar de direito na sociedade” (SANTOS, 2017, p. 1020). A luta por sua identidade e pelo território é uma constante entre os povos quilombolas e Mestra Janja falou bastante sobre isso enquanto fazíamos a trilha.

Figura 12 – Visita Quilombo dos Alpes



Vou resumir as sensações desse dia com a palavra dos colegas:

Foi muito mágico! O contato com o Mestre Chico e a Mestra Janja aciona um monte de coisas, de memórias que nem sei de onde vêm e que me tocam muito (Rita, 21/10/2018).

Eles têm uma presença que envolve a gente, é difícil sair dali. Mestres se conectam com as pessoas. Fazer isso se perpetuar no dia a dia de uma escola, que é quase uma máquina de moer é o desafio. Estar de corpo e alma presente. A gente já devia ter aprendido a viver assim, mas não! Parece que se abre uma bolha no tempo e a gente fica nessa bolha, em suspenso. O sentimento é de não querer que acabe aquele momento. Eles têm um caminho para receber as pessoas... talvez seja esse o caminho para se retornar à humanidade (Claúdia, 21/10/2018).

Temos que dar milhares de passos atrás até as comunidades tradicionais que estão sendo engolidas pelo sistema. Estamos no efeito manada e a sabedoria está sendo engolida. Se não mudarmos esse efeito, se não pararmos de fugir da sabedoria... Se acelerou e o *chronos* virou o dono do tempo. Precisamos mudar nossas práticas para mudar a frequência, usar essa sabedoria. A sabedoria está no prazer de construir o caminho. Mestres têm que nos inspirar, precisamos fazer o nosso esforço e construir esse mundo diferente. Precisamos mudar as nossas atitudes. Por isso a Pedagogia Griô é importante, trazer essas sabedorias de volta, resgatar o todo (Jairo, 21/10/2018).

O contato com Mestre Chico e Mestra Janja, com as culturas de tradição oral, nos mostrou possibilidades de enxergar nossa sociedade com outros olhos, uma possibilidade de se pensar formas de decolonizar o mundo.

Na esteira da construção do jogo vem sua aplicação. Com o jogo de São Paulo, eu não tive a oportunidade de aplicação com meus alunos e alunas, pois só fiquei com o jogo durante

umas semanas, nas férias. Então tive que criar uma oportunidade alternativa de aplicação do mesmo. Resolvi jogá-lo em casa (na verdade, na casa da minha tia em Salvador, onde eu passava as férias com minha família) com meu filho e mais dois amigos dele. Foi uma experiência muito interessante. Para eles aquela trilha não fazia muito sentido, pois não conhecem o lugar. Mas eu fui explicando o que era cada ponto e onde ficava na cidade. Expliquei as regras e eles vibravam quando seus personagens caíam em uma casa amarela onde iam poder pegar a pergunta e ter a chance de ganhar sementes. Para eles, o grande barato do jogo era ganhar as sementes. Eles custaram a entender que tinham que somar a de todos para dar as 50 sementes⁵⁵ e finalizar o jogo. Achavam que cada um tinha que juntar mais do que o outro.

O fato de eles não serem de São Paulo e não conhecerem aqueles lugares dificultou que eles acertassem as respostas, então resolvemos que se a resposta fosse criativa, mesmo errada, ganharia uma semente. No decorrer do jogo, fui percebendo que esse não era o jogo do grupo em que eu participei. Como eu participei da construção do jogo do outro grupo, lembrava as perguntas que havíamos feito e acho que elas seriam melhores para essa faixa etária, pois tinham mais questões corporais (dança, teatro e capoeira) e música do que só respostas intelectuais, e aí facilitaria para quem não conhece muito a região, pois dá mais asas para a imaginação. Mas, no geral, eles gostaram de jogar e aprenderam coisas novas.

Outra noite, ainda em Salvador, meu filho pediu: “mãe, vamos jogar o jogo que tu fez em São Paulo com teus amigos?” Então eu peguei o jogo e jogamos mais uma vez. Desta vez jogamos: eu, ele e a Rafaela (amiga dele). Os três adultos que também estavam na sala (minha tia, meu tio e o Eduardo) não quiseram jogar, mas ficaram de assistentes, ajudando a responder as perguntas.

No início do jogo, o Cauã ainda queria ganhar sozinho, somava as casas pra ver quantos dedos tinha que colocar pra ele cair nas casas amarelas e quantos tinha que botar para que eu e a Rafaela não caíssemos. Mais uma vez expliquei para ele que o objetivo do jogo se conquistava no coletivo. Então, lá pelo meio do jogo, ele entendeu e passou a torcer para

⁵⁵ Esse é um jogo de trilha com um intuito cooperativo. Ao iniciar o jogo os participantes definem o número de sementes/grãos que precisam juntar. No jogo, cada participante é um boneco (no do grupo de SP os bonecos eram feitos de Abayomis [bonecas feitas de amarração de pano] e no jogo do grupo de Porto Alegre eles eram feitos de papel machê. Além dos bonecos as/os participantes ganham um colar com um saquinho para armazenar grãos. Esses bonecos andam pelas casas [trilha] de acordo com o número que sair da conta dos dedos dos participantes [a cada rodada todos colocam 1 ou 2 com os dedos e aí se conta o valor final para se saber quantas casas o participante da vez precisa andar]. Caso ele caia em uma casa colorida ele pega uma carta com a questão e /ou tarefa; se acerta a questão ganha o número de grãos indicado. Ao final do jogo conta-se os grãos arrecadados por todos os participantes para ver se conseguiram chegar ao número definido no início.

todos, inclusive contando as casas para que sempre caíssemos nas amarelas e a ajudar nas respostas para que então todo mundo ganhasse mais sementes.

Jogamos mais de uma vez essa noite, o que foi ajudando-os a aprender e a memorizar algumas das respostas. E nossos assistentes foram interagindo e ajudando com as respostas. Na segunda rodada, já estavam todos envolvidos com o jogo.

Naquela época fiquei muito curiosa de saber como seria jogar o jogo com meus alunos e alunas, principalmente se fizéssemos uma trilha de Porto Alegre. E essa curiosidade foi sanada quando eu apliquei então o jogo do grupo de POA na escola. Isso só foi acontecer com as turmas em 2019, o jogo ainda não estava totalmente pronto, mas eu levei justamente para testar as perguntas antes que fizéssemos a impressão final. A turma era muito grande (26 alunos presentes) então dividimos em 8 grupos para jogar, cada um tinha um representante que mexia a peça no tabuleiro e os outros respondiam e executavam as tarefas. Essa experiência serviu para ver que precisávamos aprimorar algumas das questões, algumas delas ainda estavam confusas e um público que não tinha participado da construção do jogo não conseguia compreendê-las. Mas, no geral, as alunas e os alunos se divertiram jogando, adoraram os colares e os bonecos de papel machê que eram os personagens.

Figura 13 – Jogo Trilha Griô POA



A partir dessa vivência do jogo com as alunas e os alunos eu passei a ter vontade de construir um novo jogo com eles sobre os territórios griôs do bairro onde fica a escola. Conversei com as colegas de história e arte-educação, convidando-as para dividirem o projeto comigo. Porém, infelizmente, fomos engolidas pelo tempo da escola e acabamos não conseguindo executar essa ideia⁵⁶.

⁵⁶ Não executamos ainda, pois o projeto segue em nossas mentes e no nosso coração. Contudo as demandas da escola e a dificuldade de nos sentarmos para fazer um planejamento coletivo acabou adiando um pouco a realização do projeto.

Outro ponto importante na formação foi a escrita da minha história de vida⁵⁷ e a montagem e apresentação da aula espetáculo. Desde o início da formação fomos incentivados a pensar e escrever nossa história de vida. Passar por esse processo é um momento revelador, mergulhar nas minhas memórias e ir atrás das memórias da minha família fez com que eu fosse revivendo cada passagem e saboreando os momentos e as aprendizagens, fez também eu entender muitas das minhas decisões e o processo de caminhada da minha família. Mas o grande barato desse processo é que o tempo todo Márcio e Lillian faziam com que eu fosse buscando conexão entre a minha história e a história da cidade, do estado, do país e do mundo. Ou seja, que eu fosse significando o meu particular dentro do global, fosse preenchendo o mosaico da história com as minhas histórias. Isso suscitou em mim o desejo de conhecer as histórias dos meus alunos. Então, dentro do projeto corpo e ancestralidade, eu incluí essa escrita. Foi um processo muito rico, mas também bem complexo para eu lidar. No próximo capítulo vou abordar os detalhes dessa experiência.

Depois da escrita da história de vida, com a revisão da Lillian, vem o processo de construção da aula espetáculo. O primeiro contato que temos com a aula espetáculo é quando Márcio nos apresenta a sua aula espetáculo. No grupo de Porto Alegre, ao contrário do de SP, essa apresentação se deu logo nos primeiros módulos, para nos inspirarmos em montar a nossa. Acho que a melhor maneira para descrever esse momento é compartilhar as avaliações dos participantes do grupo sobre a aula:

Tem a ver com passar com o coração, precisamos traduzir nossos conhecimentos para histórias para passar para os outros. Foi tudo com muita emoção, fui me vendo em cada pedaço da história. É como a gente conta e com a referência do ser. É diferente quando se conta uma história a partir do coração ou a partir da razão (Jairo, 18/03/2018).

Algo aconteceu dentro de mim, eu não entendi por que, fiquei muito emocionada, nem lembrei de nada, só me emocionei muito durante o tempo todo. Parece que não consigo lembrar de coisas boas, eram tão poucas... foi muito poderoso essa manhã por ter acessado algo dentro de mim (Renata, 18/03/2018).

Foi bem legal para mim trazer esse espetacular para o indivíduo, acho que para mim não vai ser difícil. A história nos leva para esse cenário. Mas talvez em outro momento eu passasse pelo que a Renata tá passando, pela minha infância dolorida. A cada encontro com Mestre Márcio e com a Lillian um véu vai caindo. Onde tem sofrimento do meu povo tem resistência, esse é o pensamento que me guia (Vander, 18/03/2018).

⁵⁷ Um dos pontos de grande questionamento na escrita dessa tese foi se colocaria essa história nela em algum momento. Durante todo o processo eu pensei e repensei várias vezes..., dei o texto para as pessoas que estão ali citadas lerem e decidirem também se autorizariam que seus nomes e suas histórias fizessem parte desse documento. Como algumas pessoas me sinalizaram que não se sentiriam confortáveis caso eu colocasse eu optei por não inserir a história.

Venho me controlando para não chorar, para mim a tua contação foi um momento de encantamento, e me dou conta de que temos que usar a linguagem a nosso favor. Tu contas de forma encantadora e isso eu venho aprendendo... é um momento de cura também... (Claudia, 18/03/2018).

Inspirada na aula espetáculo do Márcio, eu fui montando a minha aula espetáculo. Fui a primeira a apresentar essa aula, seja em SP ou em POA. Tive a ajuda da minha grande amiga Cíntia, que é atriz, e onde eu ficava cada final de semana que ia para SP. Na noite anterior da minha apresentação, nós passamos a noite revendo o roteiro e marcando cada parte com os símbolos que eu escolhi⁵⁸. Acordei ansiosa, mesmo as pessoas não conhecendo minha história, os personagens que por ela circulam não é fácil se expor assim, é como tirar a roupa e se deixar ver por inteira. Comecei a contação e parece que as histórias foram vindas automaticamente, parecia que eu sempre fazia aquilo e meu passado dançava com borboletas ao meu redor. Foi uma sensação muito boa. Como disse a Cláudia, meses mais tarde, na contação do Márcio, em Porto Alegre, é um momento de cura também, de se fazer as pazes e celebrar as coisas boas do nosso passado e da nossa história.

Figura 14 – Contação História SP



Depois daquela experiência, foi a vez de contar minha história para meus alunos. Fiz a aula espetáculo em todas as minhas seis turmas. Como disse a Leticia, “a gente não se abre para os alunos, mas quer que eles se abram para a gente”, fazendo referência a uma experiência que ela teve na EJA, por isso resolvi começar o processo de escrita da história de vida deles com a minha aula espetáculo, apresentando a minha história de vida. A cada aula espetáculo que eu apresentava eu ia me soltando mais e novos elementos iam aparecendo para mim. Quando chegou a vez de eu apresentar para o grupo de Porto Alegre, o processo já

⁵⁸ Para essa aula espetáculo construímos um pau de chuva com um estojo de agulhas de tricô e grãos de pipoca, feijão e arroz. Entre os outros símbolos escolhidos estavam o livro Capitães da Areia, de Jorge Amado (que marca minha infância e juventude) e marcam a influência da minha vó Alzira pelo gosto da leitura, as agulhas de tricô que marcam minha vó Circe e seus ensinamentos no mundo das artes do tricô, crochê, bordado e costuras, e uma guia de ogum que recebi da Vó Marcela, avó do meu primeiro namorado.

estava bem mais orgânico e fazia parte do meu corpo. Mesmo assim, fiquei nervosa e ansiosa. Principalmente porque agora eu ia apresentar para pessoas que me conheciam, conheciam os lugares e os personagens que habitam essa história (tinham colegas de trabalho, minha mãe, pessoas que estudaram ou trabalharam nos mesmos lugares que eu... enfim, eram pessoas que saberiam do que eu estava falando), tinha a preocupação em não ser óbvia na descrição dos lugares nem em exagerar.

A minha aula espetáculo no grupo de POA aconteceu no mês de outubro, em um módulo que foi facilitado pelo Vander e por mim. No sábado fizemos a vivência da trilha griô e no domingo tivemos a minha aula espetáculo e a do Vander. Sentamo-nos na rua, à sombra da pitangueira, convidei todos e todas a sentarem-se em roda e iniciei minha aula. A reação dos colegas foi super boa, eles elogiaram a aula e Manoel me perguntou quanto tempo eu levei para construí-la, elogiaram o ritmo da contação e os elementos que eu trouxe. A Beta disse que foi muito legal ouvir sobre um “Julinho”⁵⁹ de outrora, já que ela trabalha lá e vê a escola com outros olhos.

O próximo ponto da formação que acho ser importante explicitar é a realização do plano de aula griô. Em São Paulo, fizemos essa experiência, primeiro, coletivamente. Meu grupo (Silvania, Sara, Ronaldo e eu) pensamos uma aula sobre gênero para uma turma da Sara. Eram alunos do final do ensino fundamental. Pensamos toda a aula coletivamente e tivemos a supervisão da Lilian e, depois, discussão do plano no coletivo. Na parte de execução da aula, eu não pude estar presente pois foi durante a semana e eu só conseguia vir a SP nos finais de semana. Já no grupo de Porto Alegre não tivemos essa aplicação dos planos montado coletivamente nas escolas, e sim para o próprio grupo. Márcio disse que eles avaliaram que era mais dinâmico assim. Depois desse plano de aula coletivo, cada participante montava seu plano individual. Eu montei vários planos, afinal ia usá-los com meus alunos no projeto corpo e ancestralidade (que dá corpo a esta tese). Mas pô-lo em prática com meus colegas de grupo de SP me deixou muito nervosa. Um dos motivos é que seria a primeira vez que eu faria na presença do Mestre, outro é que a maioria dos integrantes de SP dominam a música e o ritmo e eu não, então isso me fazia ficar mais insegura. A aula foi no último módulo, que fizemos no sítio da Silvania, em Itatibaia. Foi um momento de muito aprendizado, percebi como preciso praticar mais para ter os elementos e passos da metodologia no corpo, fluidos. O retorno dos colegas sobre a minha aula também foi um momento importante:

⁵⁹ Lembro rapidamente que o Colégio Estadual Júlio de Castilhos foi onde fiz meu segundo grau, hoje Ensino Médio.

Necessária para ver como é possível fazer uma vivência em tempo reduzido (Priscila, 25/02/2018).

Sensível, de nos trazer para dentro, para perto do nosso corpo, da nossa história (Julia, 25/02/2018).

Interessante ver uma aula adotada para 50 minutos. Apesar de um pouco rápida, cumpriu as etapas e trouxe vivências de diferentes origens para explorarmos nosso corpo e o dos outros (Igor, 25/02/2018).

Me senti lisonjeado em perceber a dedicação da educadora griô e a possibilidade de uma outra educação, um olhar para o sentir e para a tradição oral com respeito e valorização que me tocou e me trouxe esperança para a resistência política (Bruno, 25/02/2018).

Sensibilizou meu olhar para o corpo que me pertence e me faz ser quem eu sou, sobre nossas experiências e como elas ficam gravadas nesse corpo, que também é resistência carregado de ancestralidade (Sara, 25/02/2018).

A Gabi pensou a aula como se fosse um grupo de alunos, em sala de aula. Foi interessante que, apesar de ela não ter muita aproximação prática com as tradições orais (tocar e cantar), ela mostrou que é super possível a utilização da proposta da pedagogia griô em sala de aula (Ronaldo, 25/02/2018).

Quando apresentei o mesmo plano de aula em Porto Alegre, já era outra pessoa e outra aula. Como diz Mestre Márcio: “o ritual é a repetição”, repeti essa aula pelo menos sete vezes (uma em SP e mais uma com cada uma das minhas seis turmas), então a história, a sequência, tudo foi começando a fazer parte do meu corpo. A vivência é repetição, mas não uma repetição que a colonização nos impõe. Precisamos romper com as práticas que fomos ensinados de forma colonizada e começar a repetir práticas que sejam libertadoras. Conforme alerta Paulo Freire (1985) precisamos ultrapassar a consciência ingênua e atingir uma consciência crítica, comprometendo-nos com nossa prática social, para assim colocarmos em prática uma educação como prática de liberdade. Ainda tenho muita coisa para melhorar, que só com a prática e ajuda dos olhares dos outros eu vou aprimorando. Porém, a repetição me deu mais confiança e segurança para pôr o plano de aula em prática. Ainda preciso aprender a lidar com o tempo (mais uma vez o tempo enquanto um conceito que preciso refletir, entender e transformar na minha vida), respirar, desacelerar. Mas tudo é um processo e, no processo dessa aprendizagem, vou lidando com minhas angústias e frustrações.

Enquanto ferramenta metodológica da formação, acho importante salientar que a apresentação do plano de aula e a roda de conversas com o retorno dos colegas e as observações do Mestre são um momento chave para entendermos que a Pedagogia Griô pode ser aplicada em sala de aula. É um momento em que vemos as aprendizagens feitas durante a formação se consolidando em nosso ser. E em que vamos, com a ajuda do Mestre e do coletivo, observando onde estão nossas fragilidades diante do método e nossas

potencialidades. Na Pedagogia Griô, o encantamento e a vivência constroem o caminho para se chegar ao diálogo e nele fazer o processo de elaboração do conhecimento. Para isso, precisamos ter muita atenção aos convites, neles a maneira de falar é muito importante, o ritmo, o tempo. Eles devem ser afetuosos e não impositivos (o que normalmente fazemos na escola é impor coisas). O convite, ele vai ser determinante para a organização da intencionalidade da aula. Tudo isso nós vamos entendendo e aperfeiçoando neste momento de apresentação do nosso plano de aula e de retorno do Mestre e dos colegas. A Pedagogia Griô é uma pedagogia de afetos e de amor. E o processo de formação é todo ele circundado de cuidado, de carinho e de amor.

Todo esse cuidado e amor é o que transborda quando fazemos o módulo da formação que acontece em Lençóis. Esse é um módulo mais longo e mais intensivo, já que passamos pelo menos quatro dias na cidade, mergulhados no Grãos⁶⁰ e na Pedagogia Griô. Lá eu vivi, por duas vezes, uma das experiências mais intensas da minha vida.

A primeira vez que fiz o módulo de Lençóis estava acompanhada da minha família. Fomos de carro de Salvador para Lençóis, eu, minha tia, Eduardo (meu companheiro), o Cauã (meu filho) e uma amiga de 13 anos. Ficamos em um hotel perto da sede do Grãos e, na primeira noite, fomos assistir ao espetáculo “as filhas de Oya”, na sede da ONG. A primeira sensação que me vem quando relembro dos momentos desse módulo é a lembrança de como eu ficava preocupada que minha família estivesse gostando e que eu ficava o tempo todo fazendo a mediação entre a família griô e a minha família, o que se tornava angustiante a maior parte do tempo. Relendo meus diários de campo, esse sentimento fica evidente: “achei que o Cauã não ia gostar do espetáculo (um espetáculo de bonecos), mas ele ficou bem ligado e interagindo com os atores. No final, quando se abriu uma roda de conversas, ele inclusive levantou a mão e falou que tinha adorado. Nesse instante fiquei mais aliviada” (trecho do diário de campo de 17/01/2018).

Meu contato com a Pedagogia Griô fez com que eu quisesse mudar minha vida, estar mais em contato com a tradição oral e a simplicidade da vida, mas esse é o meu desejo, e talvez não seja o da minha família (suposição minha). Então, às vezes, essa negociação e diálogo geram ansiedades e angústias.

No dia seguinte, fomos fazer a trilha do Quilombo do Remanso. Na chegada, tivemos o cortejo do Velho Griô e uma roda de abertura com os mais velhos da comunidade. Todos dançamos, cantamos e ouvimos as histórias daquela comunidade. Depois, fomos divididos em

⁶⁰ ONG Grãos de Luz e Griô, que tem sede em Lençóis.

grupos e fomos almoçar nas casas da comunidade. Esse módulo reúne pessoas de vários lugares, tinha gente do grupo de São Paulo, de Salvador, do Rio de Janeiro e de Brasília. Além das vivências do lugar, conhecer pessoas tão diversas e com o mesmo desejo de construir uma outra educação que seja mais humanitária e solidária foi uma oportunidade maravilhosa. Ficamos na casa do Seu Zé Bracinho, degustamos um almoço fantástico com muita variedade, para agradar todos os gostos, e muita hospitalidade⁶¹. Após o almoço, fomos fazer a vivência da casa de farinha. Cauã estava eufórico e queria experimentar tudo que fosse possível. Colheu a mandioca, colocou para moer, e depois ainda coou no pano.

Figura 15 e 16 – Vivência Casa de Farinha Quilombo do Remanso



A vivência toda da casa de farinha foi um momento de muita escuta, de aprendizagens sensíveis, de imersão nos processos da comunidade e da tradição oral. Partilhar aquele momento com meu filho foi algo muito especial. Ao longo do percurso desta tese, muitas vezes me questionei sobre a maternidade e a educação que tenho dado para ele. O contato com a tradição oral despertou em mim questionamentos sobre que maternidades são essas que temos na sociedade hoje em dia, como tudo isso me afeta. Por isso, mais adiante vou abordar essa questão também.

Após a vivência na casa de farinha, fomos para um passeio de barco no rio. Lá escutamos Delvan Quilombola contar sobre a história do lugar e sua ancestralidade. A paisagem era algo deslumbrante, mas mais deslumbrante ainda era ouvir Delvan contando sua

⁶¹ Recomendo a todas e todos que lerem essa tese que façam o turismo comunitário, procurem a trilha do Quilombo do Remanso e vivam essa experiência. Para ver mais sobre essa trilha, acessar: <http://trilhagriochapada.org.br/lencois-2/>.

história. Estávamos todos parados ali no meio da água, várias canoas todas juntas revivendo a história de Delvan e navegando com ele por entre o rio de memórias daquela comunidade. O sol já estava querendo se pôr, então fomos voltando para a margem.

Figura 17, 18 e 19 – Vivência Rio Marimbus Quilombo do Remanso



Para encerrar nosso dia, tivemos um lindo forró Quilombola com a comunidade, na Associação Quilombola do Remanso. Ao nos despedirmos das pessoas, Cauã vira e fala para Maísa (uma das pessoas da comunidade que organiza a trilha): “Muito obrigado! Foi muito bom viver a cultura de vocês. Ela é muito legal!” Fiquei super feliz em ver que meu filho estava saindo dali valorizando a experiência de aprendizado que tinha tido.

No outro dia, tivemos uma intensa programação dentro do Grãos. Desta vez eu fui só, a família foi passear por Lençóis e curtir o hotel. Passamos a conhecer o funcionamento da ONG e todas as ações que ela coordena. É um momento que podemos ver como a Pedagogia Griô mantém a coerência entre o discurso e a prática, onde vemos os conceitos enraizados na estrutura. É o processo decolonial posto em prática nas relações diárias.

Então, à noite, o Cauã começou a passar mal, tinha febre e diarreia. Acabei indo para o hospital com ele e passamos a madrugada lá⁶², o que ocasionou que eu não participasse da trilha do dia seguinte nem da ida ao Jarê⁶³. Fiquei o dia e a noite cuidando do meu rebento, não conseguiria deixá-lo. Mais uma vez, a maternidade me atropela. Durante todo esse processo, fui acompanhada pelo pessoal do Grãos, Lillian constantemente me mandava

⁶² No hospital vivemos uma experiência bem significativa também. A médica orientou a enfermeira que colocasse o Cauã no soro, mas ele, com medo da agulha, se recusava e não parava quieto para que a enfermeira fizesse o que a médica havia pedido. Eu tentei acalmá-lo de várias formas, mas não estava tendo sucesso. A enfermeira, sem nenhuma paciência, ameaçava ter que colocar a força. Então eu pedi a ele que falasse com seu anjo da guarda, com Xapanã, que é o orixá das curas e das doenças e pedisse que ele lhe ajudasse para poder colocar o soro e ficar logo bom. Nessa hora entrou um outro enfermeiro que, ao ouvir minha conversa com meu filho, perguntou se éramos da Umbanda. Expliquei que era do Batuque e ele disse que era filho de Omolu (que no candomblé corresponde a Xapanã do Batuque), foi conversando com o Cauã com muita calma, dizendo que eram filhos do mesmo pai e que ele ia cuidar para que tudo ficasse bem. Quando vi, o Cauã já estava com o soro e bem tranquilo. De tempos em tempos, o enfermeiro vinha ver como o Cauã estava e quando foi embora (pois acabara seu turno) passou para se despedir e disse ao Cauã que o pai deles olhava por ele, que ele ficasse tranquilo que logo ia estar bem.

⁶³ Jarê é uma religião de matriz africana típica da região de Lençóis. Para saber mais sobre ela procure em: <https://www.youtube.com/watch?v=wS-ZvRi6EBA>.

mensagens para ver como estava o Cauã e mandou que alguém levasse ao hotel remédios homeopáticos e água de arroz para a diarreia. O cuidado com que fomos tratados, eu e meu filho, reflete o cuidado com que toda a formação é pensada e todas as relações dentro da Pedagogia Griô e do Grãos. Para mim, fica evidente que é uma pedagogia do cuidado, do afeto e do amor. É a todo o momento estar atento nas relações cotidianas para superar nossas ações ancoradas numa visão eurocêntrica, capitalista e individualista, em prol de ações mais coletivas e que busquem uma outra humanidade.

No dia seguinte, ao ouvir os relatos dos colegas sobre o dia anterior, fiquei triste de não ter podido participar e emocionada ao falar do meu processo ali e do sentimento de cuidado que eu recebia. Voltei a Salvador com a certeza de que trilhava um caminho que me direcionava para onde eu gostaria de ir, que a Pedagogia Griô era uma importante ferramenta para a construção de resistência nos dias difíceis que estávamos vivendo, que cada vez mais íamos perdendo direitos e nos distanciando de uma vida coletiva e comunitária. É também um espaço potente para construção de redes e encontro de pessoas que caminham no mesmo sentido.

Em 2019, voltei a Lençóis para viver novamente esse módulo. Agora, sem minha família biológica, mas com a minha família do grupo de formação de Porto Alegre.

Figura 20 e 21 – Grupo de POA em Lençóis



Desta vez, pude viver a formação mais intensamente, por inteira, sem me preocupar em estar mediando as relações ou ter certeza que todos estavam se divertindo. Estava apenas preocupada em viver e sentir eu mesma. Mesmo me preocupando com a Leticia, que dividia o quarto de hotel comigo e não estava acostumada a tanta atividade física, ainda assim aproveitei mais as trocas e as relações.

Viver a trilha da comunidade do Remanso mais uma vez foi me dar conta, como falou meu Mestre Vander, de que “a trilha é um amor tecido a várias mãos”. Desta vez, fui bem cedo para o Remanso, pois Márcio convidou a mim, ao Vander e a Luana para participar da

sua preparação para o cortejo. Participar nesse ritual me fez sentir ainda mais presente na vivência e me deu a oportunidade de conhecer um pouco a Luana (integrante do grupo 2 de São Paulo).

Figura 22 e 23 – Quilombo do Remanso



Como da outra vez que estive no Remanso, fiz a vivência da casa de farinha, dessa vez o Márcio me colocou na oficina de tranças. Primeiro almoçamos e depois passamos boas horas aprendendo a trançar e ouvindo histórias das meninas do Remanso. Foi um momento de muitas trocas, de ouvir e de ver o papel da Pedagogia Griô e do Grãos nessa comunidade. “A trilha griô é uma experiência de compartilhar saberes, pedindo licença e reverenciando a ancestralidade de forma lúdica, cantando, ouvindo histórias, com respeito conhecemos a boniteza do Quilombo do Remanso” (frase de construção coletiva na roda de conversa de avaliação da trilha, em janeiro de 2019). E essa boniteza perpassa não só os mais velhos, mas também as novas gerações e as ligações que elas vão estabelecendo com sua ancestralidade.

Figura 24, 25 e 26 – Vivência Tranças Quilombo do Remanso



No outro dia, revisamos os jogos de trilha trazidos pelos diferentes grupos e jogamos o jogo de trilha do Remanso. Fizemos alguns encontros dialógicos e avaliamos a trilha. Nos encontros dialógicos, a Lilian ressaltou a importância do cuidado e do autocuidado. Segundo ela, “para cuidar dos outros precisamos primeiro cuidar de nós mesmos”. Fiquei refletindo como dentro desse cuidado está também a formação continuada dos professores. Fazer a formação, buscar alternativas para minha prática pedagógica é também cuidar de mim. Outro ponto que ela ressaltou foi a potência da roda. Na minha dissertação, eu já havia discorrido sobre essa potência. A Lilian afirmou que “precisamos construir o círculo, a roda. Devemos aprender a ser circular, a nos relacionar com as pessoas, nos tornarmos redondos para poder construir um novo mundo”. Já faz alguns anos que minha prática pedagógica privilegia o círculo, mas essa fala fez com que eu refletisse se essa circularidade se reflete nos outros aspectos da minha vida.

Na primeira vez que fiz o módulo de Lençóis, como já comentei anteriormente, não pude fazer a trilha dos quatro elementos pois meu papel de mãe me ocupou por inteira. Mas, desta vez, nada me tirou do foco da formação. Não vou descrever aqui cada passo dessa trilha pois é um processo muito íntimo, profundo e coletivamente individual. Só me cabe dizer, neste espaço, que foi um momento muito lindo de conexão com a terra, a água, o ar e o fogo, com o meu eu interior e com meus colegas de formação. É outro momento em que a ética do cuidado e do respeito aos tempos individuais e coletivos fica ressaltada: “momento de muita escuta, de sentir ser uma pequena parte de um todo” (Alessandra, fala de avaliação da trilha, em 26/01/2019):

A Pedagogia Griô é uma ferramenta importante para consolidar a forma que a gente é, a forma dos quatro elementos que a colonização faz a gente esquecer. Minha natureza de ajudar as pessoas se firmou, é um caminho que faz a pessoa, por dentro e por fora, parece que é um caminho que vai te esculpindo. É o amor tecido a vários grãos, agora seremos tecelões, linhas... (Vander, fala de avaliação da trilha dos quatro elementos, em 26/01/2019).

Voltei para casa, dessa vez mais uma vez realimentada de sonhos e experiências. Agora podendo partilhar esses sonhos com pessoas do meu cotidiano próximo. Ter a Leticia na escola para poder trocar e relembrar cada momento da formação é um alento. Mas,

infelizmente, acabei perdendo as minhas 10h⁶⁴ da tarde, onde eu trabalhava diretamente com ela e agora só nos encontramos esporadicamente.

⁶⁴ Na política do atual prefeito de Porto Alegre, Nelson Marchezan Junior, os regimes não são mais renovados automaticamente e muitos deles foram substituídos por contratos emergenciais, com menor salário.



Figura 27 – Corporalidade

4 CORPORALIDADE

Neste capítulo, vou discutir diretamente o trabalho de campo, a prática da Pedagogia Griô na escola com o projeto Corpo e Ancestralidade, a fala das alunas e dos alunos, seus conceitos de educação física, mas também vou discutir o que tudo isso reverberou em mim, no que ele me fez repensar e me refazer.

Através das costuras e bordados, das informações do trabalho de campo e das minhas vivências com o referencial teórico eu vou tramando e tecendo os fios que formam o tecido desta tese.

4.1 PROJETO CORPO E ANCESTRALIDADE

Não faça o mal
A quem te faz o bem
Eu vou ao mar
E depois eu vem
E lá no mar
Tem uma pedra
E nessa pedra mora uma índia
Eu vi
A pedra balançar
Essa índia eu vou buscar

(Canção aprendida com Márcio Griô, que aprendeu com mãe Rosa, do Quilombo do Remanso)

O projeto Corpo e Ancestralidade nasceu como uma forma de colocar a Pedagogia Griô em prática nas minhas aulas de educação física com as turmas de C20 e C30. A ideia inicial era começar já em março de 2018, no início do ano letivo, com o projeto. Um total de oito aulas foram pensadas e planejadas dentro dos moldes da Pedagogia Griô para que o projeto acontecesse. Porém, nada é tão simples, e o meu medo por não dominar o canto e a música fez com que eu fosse adiando. Optei por usar outra tática. Ao invés de iniciar o projeto como um todo em março, fui introduzindo durante as aulas, aos poucos, alguns elementos que integram a metodologia da Pedagogia Griô. Assim, iniciei colocando o pedido de benção aos mais velhos⁶⁵, depois fui dançando com as turmas uma ciranda⁶⁶ aqui, outra ali. O toré⁶⁷

⁶⁵ Dentro da prática da Pedagogia Griô iniciamos as atividades com um pedido de benção aos mais velhos, reverenciando nossas ancestralidades, e em seguida reafirmando nosso nome e nossa identidade. “peço a benção à, eu sou”.

⁶⁶ Ciranda é uma das danças mais tradicionais do Brasil, sendo muito popular no estado de Pernambuco. É uma dança comunitária que não tem preconceito quanto ao sexo, cor, idade, condição social ou econômica dos participantes. A ciranda é uma dança de celebração. Dança-se em roda de mãos dadas e os passos seguem o embalo das ondas do mar, passo para dentro e para fora da roda.

também foi experimentado; tudo para deixar as atividades mais familiares aos alunos e às alunas. Nas turmas em que eu assumi (ensinado os conteúdos) um período de arte-educação para cobrir a saída da professora, que se aposentou, eu também fiz várias experiências com os encontros dialógicos.

O projeto teve como objetivo trabalhar as noções de corporalidade, de identidade e de ancestralidade. Pensando que a educação física tem o corpo, a corporalidade e o movimento como objeto de estudo e de trabalho, passamos a questionar que corpo é esse que vivencia essa aula, que histórias e culturas ele carrega? Através de um encontro com a ancestralidade, procuramos reafirmar nossas identidades. Partindo da metodologia da Pedagogia Griô, durante o projeto trabalhamos o contato corporal, as percepções do corpo, o conceito de ancestralidade e o vínculo de seus corpos a suas ancestralidades. Fizemos a árvore genealógica de cada aluno e aluna em conjunto com a autodeclaração de raça/cor. Refletimos sobre as diferentes matrizes ancestrais do povo brasileiro. Iniciamos oportunizando o contato com a diversidade de etnias indígenas do Brasil e suscitando o debate sobre a situação dos povos indígenas nos dias de hoje. Tematizamos e refletimos criticamente também sobre a ancestralidade africana, os diferentes povos que para cá vieram sequestrados e escravizados do continente africano, e que influências trouxeram para nossa sociedade. Na sequência, eu fiz uma aula espetáculo sobre a minha história de vida que serviu para impulsionar os alunos e as alunas a escreverem suas próprias histórias de vida. Dando continuidade ao projeto, tivemos uma aula que tematizou as questões de gênero, discutindo sobre as concepções dos alunos e das alunas sobre o assunto. Discutimos se as diferenças são naturais ou construídas e procuramos desconstruir os estereótipos construídos através de preconceitos etnocêntricos. Nessa aula também refletimos acerca do que são as relações de poder entre gêneros e os conceitos de machismo e de feminismo.

Desde as primeiras semanas de aula eu fui entregando aos alunos e às alunas os Termos de Consentimento Livre Esclarecido para que eles/elas levassem aos seus responsáveis para serem assinados, autorizando a participação de cada um/a nessa investigação. Assim também eu fiz com os termos de Assentimento que cada aluno/a assinou, me autorizando a usar seus trabalhos e dados na pesquisa. Antes de entregar cada documento aos alunos/as eu li com eles/elas e expliquei a pesquisa, tirando as dúvidas que surgiram. A devolução do termo foi um processo demorado, como acontece com quase todos os bilhetes que eles costumam levar para casa, mas até o final do ano consegui reunir os Termos de

⁶⁷ Toré é um ritual que une a dança, a espiritualidade, a luta e a brincadeira de origem indígena. Ele pode variar de acordo com a cultura de cada povo, mas é praticado por muitos povos indígenas brasileiros.

Consentimento e Assentimento de todos os alunos e alunas de todas as seis turmas. Para conseguir que todos/as tivessem retornado os termos, eu, além de dar uma cópia para ser levada para casa, solicitei em cada entrega de avaliação⁶⁸ que os responsáveis que estivessem pegando o boletim assinassem o termo. Para completar, deixei cópias dos termos na supervisão com a lista dos alunos/as que não haviam entregado ainda para, caso os pais comparecessem à escola por algum motivo, já aproveitassem para assinar.

Ao lembrar as atividades na memória e rever os escritos dos alunos e das alunas para escrever este texto, me dei conta que a primeira atividade que fizemos para introduzir o projeto foi uma visitação a 11º Bienal do Mercosul⁶⁹. Em 2018, o título da Bienal era “Triângulo do Atlântico”, e ela pretendia lançar um olhar para o triangulo que, há mais de 500 anos, interliga os destinos da África, da América e da Europa. Logo que eu recebi o *folder* com a programação da exposição na escola pensei: “preciso levar os alunos e alunas, essa exposição tem tudo a ver com o meu Projeto Corpo e Ancestralidade”. Então corri para inscrever minhas turmas de 9º ano (C30) e consegui que eles fossem fazer a visitação⁷⁰. Os alunos e as alunas foram para a exposição com uma breve ideia do que encontrariam lá e com a tarefa de, após findada a visita, escolherem a obra que mais tivessem gostado e que os remetesse a sua ancestralidade. Para isso, pedimos autorização das mediadoras para que eles fotografassem as obras (o que só não foi permitido nas obras que estavam no espaço do Santander⁷¹, em todos os outros espaços era possível que se fotografasse). Para agilizar a visitação, as mediadoras dividiram nosso grupo em dois, cada grupo com 14 alunas/os. Eu acompanhei um dos grupos e o professor de artes o outro. Fiquei muito feliz com o envolvimento dos alunos e alunas que olhavam para tudo com curiosidade e interesse, os olhos brilhavam e eles iam fazendo perguntas à mediadora e buscando relações entre as obras e suas experiências cotidianas. As instalações que mais causaram frisson no grupo que eu estava foram: primeiro uma sala com uma TV gigante e dois fones de ouvido com imagens de bailes funk e rap, onde a monitora foi questionando se elas e eles achavam que aquilo era arte

⁶⁸ A cada final de trimestre a escola promovia uma reunião com os pais e/ou responsáveis para entrega das avaliações do referido trimestre. Para aproveitar esse momento, eu entreguei para cada professor responsável pela entrega dos boletins de cada turma uma lista dos alunos e alunas que ainda não tinham feito a devolução dos Termos de Consentimento e uma cópia do mesmo para que os pais pudessem ler e assinar, no caso de consentimento.

⁶⁹ A Bienal do Mercosul é uma mostra internacional de arte contemporânea que ocorre em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, desde 1997.

⁷⁰ A Bienal disponibiliza transporte gratuito para escolas que queiram fazer a visitação através de um agendamento feito por e-mail.

⁷¹ O espaço Santander, chamado hoje em dia de “Farol Santander Porto Alegre” era, antigamente, chamado de Santander Cultural. É um centro cultural brasileiro mantido pelo Banco Santander em um prédio histórico de Porto Alegre. Local de diversas atrações culturais, entre elas exposições de arte. Para saber mais sobre o espaço consulte: <https://www.farolsantander.com.br/#/poa>.

e fazendo elas e eles refletirem sobre a cultura popular, sobre a ancestralidade desses gêneros musicais e os estereótipos que eles carregam; outra obra que chamou muita atenção do grupo que estava comigo foi a sala com o vídeo de um grupo de rappers Guarani, os Brô Mc's e a sala do mar no MARGS. Lá entramos em fila, de mãos dadas, em uma sala escura de olhos fechados. A sensação de entrar em um espaço desconhecido, escuro, de olhos fechados confiando apenas na mão do colega foi estranha, mas não ruim. Ao entrarmos na sala, o som do mar ia preenchendo cada espaço do nosso corpo e o frio do ar condicionado parecia molhar nossa pele. Ao abirmos os olhos, nos deparamos com imensos telões com imagens do mar. Uma aluna me olhou e disse baixinho: “Sora, é como se fossem nossos antepassados vindo do mar”. Ao terminarmos a visita, antes de subirmos para o ônibus, fiz uma roda com os alunos e alunas na frente ao museu. Nessa roda aproveitei para colocar em prática mais uma vivência da pedagogia griô que eu denominei de “semeadura de palavras e sentimentos”. De mãos dadas, em círculo, agradecemos as monitoras e pedi que cada um jogasse⁷² uma palavra na roda que expressasse seu sentimento em relação à visita. Eu iniciei jogando a palavra gratidão e, em seguida, os alunos e alunas foram jogando as palavras: liberdade, cultura, acolhimento, curiosidade, entre outras. Fiquei muito feliz com o resultado da visita, meus objetivos pedagógicos foram alcançados. Acho que não podia ter tido melhor jeito de iniciar minha caminhada no Projeto Corpo e Ancestralidade.

Sobre as obras, os alunos falaram:

A obra de arte que eu mais gostei foi a que tinha os baile de rap que estava mostrando na tv. Dizem que funk e rap só quem escuta é maloqueiro, vileiro, bandido etc., mas eu já vi senhores de idade escutando funk, rap e todo tipo de música. As vezes o funk e o rap falam uma história real que já aconteceu. Eu gostei dessa parte do passeio porque eu sou um dos muitos que gostam de funk, rap, samba etc.. Com a música a gente pode transmitir sentimentos, amor, felicidade ou até tristeza... (relato do aluno Chico Rei, março, 2018).

Eu amei aquela sala com várias imagens do mar em preto e branco. E realmente, se fechar os olhos. não escuta só o som do mar, mas também outros sons, tipo tu se imagina estando lá sem estar lá. Eu adorei porque ao fechar os olhos eu consegui não só escutar, mas sim ver sem enxergar (relato aluna Maria Firmina, março, 2018).

A parte que eu mais gostei e senti minha ancestralidade foi o mar, ele é calmo, mas quando acontece uma tempestade ele se agita (relato aluna Valdelice Verón, março, 2018).

Um mês depois da visita à Bienal, tivemos a caminhada do Velho Griô na escola. Já relatei um pouco dessa experiência no capítulo anterior e vou colocar o relato completo nos

⁷² Jogar, nesse caso, seria falar a palavra em voz alta, em um ato simbólico de jogá-la mesmo ao centro da roda.

anexos (anexo R), mas acho importante abordar algumas questões aqui. Para mim, era muito importante que os meus alunos e minhas alunas experimentassem a vivência da Pedagogia Griô com o Mestre Márcio, acreditava que isso facilitaria o meu processo do projeto quando eu iniciasse. A escolha da turma para essa experiência foi um processo complexo. Ponderei muito sobre qual turma eu levaria, pois queria uma turma participativa, mas ao mesmo tempo queria que todas elas pudessem vivenciar esse momento. Depois de muito pensar, acabei optando pela turma C31, pois eles/elas eram participativos e se encaixavam no horário. Teriam outras duas turmas com as quais eu ficara em dúvida (C23 e C33) mas, por causa do horário, achei melhor optar pela C31. Conversei com o professor de artes que estaria com eles e ele aceitou participar da atividade. Então, orientei que ficassem nos esperando na sala de dança.

Como já havia escrito anteriormente, fizemos o cortejo pela escola até a sala de dança sob os olhares curiosos dos outros alunos e alunas, inclusive das alunas de outras escolas que tinham vindo para disputar um torneio de futsal. A turma foi muito respeitosa com o Mestre e os demais colegas do grupo de formação, fizeram a roda e as atividades todas, mas muito tímidos, pouco cantaram e ninguém se arriscou a jogar um verso ou contar uma história, o que para mim foi uma surpresa, pois essa turma tem ótimos rappers e compositores de rima. Mas a atenção e o encantamento com as histórias foi a mesma dos pequenos da tarde. Fiquei feliz em ver a organização da turma em relação a roda, a ciranda e as demais atividades. Percebi que isso era fruto do meu trabalho, foram as sementes plantadas que agora davam fruto; contudo, ficava esperando a emoção. Emoção essa que eu fui encontrar no relato de alguns alunos e alunas.

Após a atividade, pedi para que cada um me escrevesse um relato da sua opinião e sentimento com relação à experiência (anexos J e N). Então me surpreendi com o resultado:

Na aula passada, quando vieram aqueles baianos falar um pouco sobre algumas culturas foi legal. Eu gostei. Nessa aula, onde as pessoas se expressavam, cantavam e dançavam também eu aprendi bastante coisas. A parte que eu mais gostei era a parte que ele contava histórias. Eu parei para escutar e fiquei bastante atento, pude pensar em algumas coisas da vida, porque não eram apenas histórias, quem conseguiu entender sabe que eram mensagens que ele queria passar. Foi muito legal (depoimento do aluno Machado de Assis, 27/05/2018).

Eu gostei muito da aula, foi uma aula muito legal e diferente. Eu gostei que todos participaram e ninguém ficou incomodando ou rindo do outro. Estava muito legal. Eu gostei de ouvir as histórias que o Velho estava contando, as histórias que ele contou eram muito legais (depoimento do aluno Sepé Tiaraju, 27/05/2018).

Naquela aula de educação física que aconteceu numa terça-feira, dia 22/05/2018, que na verdade nem era dia de educação física, mas foi uma das melhores aulas de educação física, senão a “melhor”, e digo isso porque foi uma aula que falava de cultura indígena, e não pense que foi chato, porque ao invés de ser teórica era prática. Foi uma aula onde não tinha o bom e o ruim, não tinha gordo ou magro, ou feminino e masculino, foi a primeira vez que estive em um lugar onde não tinha realmente diferenças entre cada um de nós, todos éramos iguais. Nas danças ou nos cantos não tinham quem sabia ou quem não sabia, ali naquele lugar e naquela hora isso não importava, só era importante que você participasse, claro que, mesmo não importando se você sabe ou não, muitas pessoas ficaram com vergonha, inclusive eu, mas foi uma aula que eu amei e espero que tenham mais aulas desse tipo (depoimento da aluna Dandara, 28/05/2018).

Lendo os relatos dos alunos penso que, de alguma forma, a vivência com o Velho Griô gerou os frutos que eu esperava, atingiu os alunos e as alunas de alguma maneira e os fez pensar sobre suas aprendizagens. Fez com que refletissem que, através do corpo, da música, da dança e do lúdico, se pode também discutir e aprender sobre coisas sérias, coisas profundas da vida, como disse o aluno Machado de Assis. Para mim, essa experiência mostrou que, mesmo que às vezes eu desanime, que eu não veja resultado no meu trabalho, de alguma forma esse resultado está ali. Digo isso porque, apesar de os alunos e as alunas não terem se jogado com emoção na atividade, como já citei anteriormente, mesmo assim, eles fizeram toda a atividade, de forma muito respeitosa, um pouco tímidos, mas sem resistência. E isso também é fruto do meu trabalho. Essa é uma turma de que sou professora há dois anos e que, de alguma forma, foi absorvendo alguns princípios que eu implemento nas minhas aulas e a que o Velho Griô também fez referência. Entre eles a roda, a circularidade; a construção de uma coletividade e o toque corporal.

Assim, iniciei minha caminhada com as turmas rumo ao Projeto Corpo e Ancestralidade. Acreditando que, ao trabalharmos as aulas da Pedagogia Griô, o conceito de ancestralidade ficasse mais objetivo e concreto para eles e para elas e fosse mais fácil estabelecer relações. Concomitante com as aulas do Projeto, as turmas foram vivenciando outras experiências. Cada turma participou, além das aulas programadas do Projeto de, pelo menos, outra vivência e/ou saída de campo. A turma C31, além de ter participado da ida à Bienal, também foi a turma escolhida para a visita do Velho Griô⁷³ e fez a vivência com o

⁷³ Segundo Lilian Pacheco, a caminhada do Velho Griô na escola é um ritual de vínculo, de aprendizagem e de encantamento. Na Pedagogia Griô, o caminho didático é o encantamento-vivência-diálogo-produção partilhada. Então, o Velho Griô chega começando esse caminho didático pelo encantamento. Ele chega com a linguagem da tradição oral, cantando, dançando, contando histórias, ensinando e aprendendo os ofícios tradicionais, os mitos e as histórias de vida daquele povo; fazendo circular todos esses saberes. Isso encanta a comunidade, encanta a escola. A escola é um espaço institucional que precisa se reconectar com a vida, e a Pedagogia Griô entende a vida com esses três elementos principais: a música, a dança e as emoções. Por isso, o Velho Griô chega

Mestre Chico. Além disso, alguns alunos dessa turma fizeram parte do grupo que foi ao Quilombo dos Alpes. A turma C32 foi uma das turmas que teve menos envolvimento no Projeto e apenas foram na visitação à Bienal. Já a turma C33 participou da visitação à Bienal, ao Quilombo dos Alpes e da aula com Mestre Chico. As C20s ficaram fora da ida à Bienal pois tínhamos um número pequeno de vagas. A C23 participou da ida ao Quilombo dos Alpes e da aula com Mestre Chico, e a C21 e C22 fizeram uma saída de campo pelo bairro para entrevistar os moradores sobre os conceitos de raça e de racismo. A seguir, eu descreverei melhor cada uma dessas experiências e as aulas do Projeto, mas acho importante ressaltar que o processo foi sendo construído progressivamente, conforme a resposta dada pelos alunos/as. Por isso que turmas como a C31, a C33 e a C23 acabaram saindo para experiências fora e/ou dentro da escola mais vezes, pois participavam mais durante as aulas do Projeto.

Além disso, nas turmas C21 e C22 eu acabei sendo designada no final do primeiro trimestre para trabalhar um período com a disciplina de arte-educação, conforme já mencionei anteriormente, pois a professora se aposentou e a SMED não enviou ninguém para substituí-la. Então, para que as alunas e os alunos não ficassem sem aula, eu me propus a pegar um período em cada turma, no meu período reservado para o planejamento das aulas, e o professor de Inglês responsabilizou-se pelo outro período, assim cobrimos os dois períodos de arte-educação. Sei que essa atitude não é a melhor e acaba isentando a Secretaria de Educação de substituir o professor, pois nós, “internamente”, resolvemos essa falta mas, por outro lado, para mim foi super bom ter mais um período com as alunas e os alunos, pois pude aprofundar várias questões do Projeto com elas.

Trabalhei primeiramente com música e gêneros musicais. Nossa primeira aula, no período de arte-educação, foi um encontro dialógico (outra prática que aprendi na Pedagogia Griô) sobre gêneros e estilos musicais. A ideia era produzir vídeoclipes com paródias criadas pelos alunos e pelas alunas, mas acabamos não conseguindo fazer, por diversos motivos⁷⁴. Em um segundo momento das aulas no período de arte-educação, passei a trabalhar o bordado com eles/elas. Bordamos nossos nomes e símbolos que representassem nossas identidades e nossa ancestralidade. Foram várias aulas construindo a ideia gráfica dos nomes e dos símbolos e outras tantas aprendendo a arte de bordar e tecer nossas ideias.

caminhando e cantando, para trazer essa vida novamente e, a partir daí, gerar vivências, diálogos, problematizações, questões e, através desses diálogos, gerar produções partilhadas do conhecimento na escola (trecho da transcrição da entrevista com Lilian Pacheco 30/03/2020).

⁷⁴ Entre os motivos estão a falta de condições materiais objetivas, pois o laboratório de informática nem sempre estava disponível, a maioria dos computadores não tinha programas de edição de vídeo e nem todas as alunas e os alunos tinham celulares habilitados para captar e editar os vídeos, além da falta de tempo e de muitos grupos não terem terminado suas paródias.

Nem tudo foi um mar de rosas nesse processo; com duas turmas tive bastante dificuldade de realizar as atividades propostas. Em uma delas, a C32, da qual eu era a professora conselheira⁷⁵, eu cheguei a desistir várias vezes dos meus planejamentos. Foi essa turma que me fez abandonar, assim como hooks⁷⁶ (2017, p.19), “a ideia de que o professor, pela simples força de vontade e de seu desejo, é capaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizado entusiasmada”. Muitas vezes me senti incompetente perante eles/elas, incapaz de envolvê-los/las nas atividades, mas em outras vezes me dava conta de que não podia querer sozinha, isto é, impor minha vontade político- pedagógica. Sobre essa dificuldade, encontrei apoio nos escritos de Tolentino. Em uma passagem do seu livro “Outra educação é possível”, a autora fala,

nem te conto do 9º ano. Estamos no final de agosto e ainda não consegui fazer um bom trabalho. Já tentei de tudo que você possa imaginar, mas a maioria dos alunos segue com pouco ou nenhum interesse pelos estudos. A apatia na qual eles se encontram tem vários motivos. Um deles é a educação bancária (FREIRE, 2002, p. 33), que enxerga os estudantes como meros depositários de conteúdos distanciados da realidade vivida. Quase sempre o ato de aprender se resume em fazer cópias, decorar fatos e fórmulas. Com o passar dos anos, a escola perde completamente o sentido. Reverter esse quadro é uma tarefa bem difícil (TOLENTINO, 2018, p. 76).

Porém não podia desistir. Cada turma é única e, por mais que sejamos sobrecarregados com várias turmas, não posso querer que o que funcione com uma vá, automaticamente, funcionar com outra. Isso seria uma perspectiva tecnicista que idealiza os sujeitos do ato educativo e antecipa pela didática estratégica os resultados da aprendizagem. A segunda turma que também apresentou resistência foi a C22. Nessa turma, alguns alunos em particular tiveram muita resistência. Isso talvez se deva ao fato de esperarem uma aula mais diretiva, na qual eles não precisassem participar e se expor tanto. Estimular a participação de cada um e de cada uma, com seu corpo, sua ancestralidade e sua voz foi um grande desafio. Esse é um desafio das pedagogias radicais, conforme aponta hooks:

⁷⁵ Na nossa escola os alunos votam e escolhem uma professora para ser a conselheira, essa professora é responsável pelos boletins, por organizar a turma para a formatura e ser uma ponte entre os outros professores e a turma. Logo, eu pensei que se eles me escolheram é porque temos uma boa relação e um afeto construído, portanto seria mais fácil de realizar as aulas. Mas não foi assim que aconteceu. Essa turma, desde o início, apresentou muita resistência com aulas diferentes do que eles estavam acostumados em sua trajetória escolar.

⁷⁶ A autora bell hooks usa seu nome, nas referências, em minúsculo, pois entende que seu nome não pode ser maior que suas ideias. Nesse sentido, optei por manter o pensamento e a vontade da autora e transgredir a norma técnica para a escritura de trabalhos científicos.

Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida (hooks, 2017, p. 18).

A Pedagogia Griô é uma pedagogia que busca formar pessoas críticas e conectadas com sua ancestralidade, a fim de construir um novo modelo de humanidade. Ela busca uma educação pelo afeto e pela conexão entre as pessoas, sendo uma forma de educação decolonial por ser considerada uma pedagogia radical, como menciona bell hooks.

Ainda dentro do desenvolvimento do Projeto Corpo e Ancestralidade, organizamos uma mostra das produções partilhadas⁷⁷ para ser exposta dentro da Mostra Cultural da escola. Cada turma indicou uma ou duas alunas e alunos para montar a mostra no dia anterior. Foram expostos os bordados, as fotos, as frases, os desenhos corporais, as árvores genealógicas e as abayomis⁷⁸ construídas pelas turmas. No dia seguinte, todas as turmas da escola foram fazer uma visitação à mostra. Como nossa exposição foi montada por um número pequeno de alunas (de todas as turmas, as representantes foram meninas), cada vez que uma turma participante do Projeto entrava e se enxergava na exposição era um festival de olhos brilhando, curiosos para se acharem na exposição.

Figura 28 – Mostra Cultural



⁷⁷ A produção partilhada do conhecimento é uma parte da metodologia da Pedagogia Griô adaptada do conceito de Produção Partilhada de Conhecimento (PPC), de Bairon, onde “a PPC propõe uma outra etnografia, em que as comunidades não ocupam um lugar passivo de objeto de pesquisa, mas são, ao contrário, produtoras de conhecimento e de mídia. Ao participar, trocar e criar, numa relação de parceria com o grupo – que não é “estudado”, mas “estuda” e produz” junto – o pesquisador deixa de ser um “invasor”. “Seja uma tribo indígena ou um grupo de descendentes de quilombolas, a comunidade produz ações, arte, conhecimento, além de divulgá-los por meio de recursos de mídia e da internet” (BAIRON; LAZANEO, 2012 apud PERES; LIMA, 2016).

⁷⁸ Abayomis são bonecas de pano feitas de amarrações. Conta-se que elas foram criadas nos navios tumbeiros que trouxeram os povos sequestrados e escravizados de África, que as mulheres no navio rasgavam suas saias e criavam bonecas com os retalhos para as crianças brincarem. Para saber mais sobre as abayomis ver <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/> e <https://pt.wikipedia.org/wiki/Abayomi>.

Figura 29 e 30 – Mostra Cultural



Como eu mencionei anteriormente, o Projeto foi, inicialmente, pensado com oito aulas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 – Cronograma Projeto Corpo e Ancestralidade

AULA 1	Corpo e ancestralidade: entendendo o que é ancestralidade e construindo a intimidade dos corpos.
AULA 2	Ancestralidades do Brasil – que corpos são esses? Povos indígenas, povos africanos e europeus. “Resgate de memória – Brasil, que corpo é esse?”
AULA 3	Histórias de vida: meu corpo – minha ancestralidade – minha vida.
AULA 4	Corpo e gênero: diferenças naturais ou diferenças construídas? O que são as relações de poder?
AULA 5	O corpo na mídia: visibilidades x invisibilidades – que corpos são esses que a gente consome?
AULA 6	O corpo ao longo do tempo. O que pode um corpo? Corpo e possibilidades!
AULA 7	O corpo na escola – que lugar ele ocupa?
AULA 8	Mario Quintana – que corpos são esses?

Porém, na prática pedagógica, nem sempre as coisas funcionam como no papel, isto é, acontecem como o antes planejado. Algumas das aulas que eu havia planejado precisaram de uma segunda aula de desdobramento para que as alunas e os alunos pudessem elaborar e compreender bem os conceitos. Além disso, o tempo da escola, na maior parte do tempo, parece nos atropelar. Então, não consegui dar conta de todas as aulas programadas exatamente como tinha pensado e organizado. Na primeira turma onde eu fiz a primeira aula “corpo e ancestralidade: entendendo o que é ancestralidade e construindo a intimidade dos corpos”, eu me dei conta de que precisaria de mais uma aula sobre o assunto para que eles/elas conseguissem realmente construir de forma mais concreta o conceito de ancestralidade ligado a seus corpos. Então essa aula acabou se desdobrando na aula 1A (anexo B) e na aula 1B. Na primeira fizemos todo o plano, conforme havia sido planejado, iniciando com o encantamento, passando pela vivência e o diálogo, até a produção partilhada. Nas turmas que

eu tinha dois períodos juntos pudemos fazer a aula completa com mais calma e profundidade; já nas turmas em que eu tinha um período, o processo ficou prejudicado e minha sensação era de que estava atropelando etapas. Talvez por isso tenha sentido a necessidade de fazer a segunda parte, ou seja, a aula 1B. Na aula 1B, nós começamos com o pedido de bênção, dançamos uma ciranda e, após eu fazer uma retomada do que tínhamos vivenciado na aula anterior, passamos direto para a produção partilhada. Desta vez, em duplas, as alunas e os alunos desenharam o contorno de seus corpos em um pedaço de papel pardo e depois foram decorando esses corpos com palavras, desenhos ou colagem de imagens que simbolizassem suas famílias e ancestralidades.

Figura 31 e 32 – Aula 1B



Cada turma e cada aluna e aluno reage de uma forma às atividades propostas, muitos alunos tiveram alguma dificuldade em buscar símbolos que representassem suas famílias ou sua história em seus corpos. Porém, era nítido ver a diferença entre as turmas. Aquelas em que eu consegui fazer todo o plano de aula, com o encantamento, a vivência e o diálogo completos tiveram mais facilidade na hora da produção partilhada e de preencherem seus corpos com símbolos e dizeres. As turmas onde eu não consegui pôr em prática o plano de aula completo, ou em que a vivência não foi tão bem feita (dentro dos padrões deles mesmos), a dificuldade foi maior.

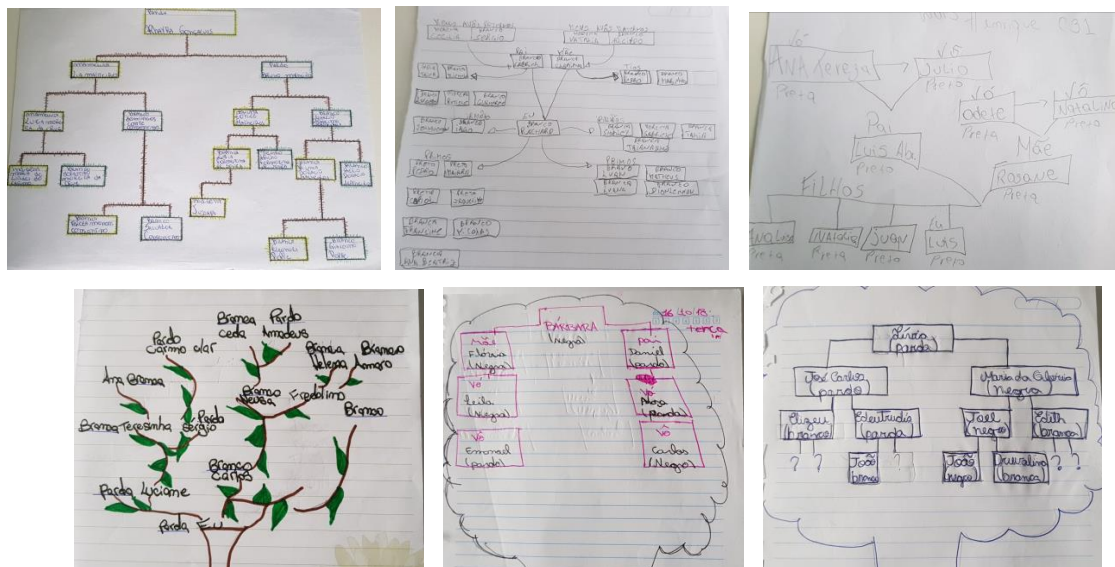
Passei para as turmas um vídeo produzido pela TIVIGRIO sobre ancestralidade⁷⁹ e, partindo da discussão do vídeo, falamos um pouco sobre autodeclaração de raça e cor. Então pedi para que cada um fizesse sua árvore genealógica⁸⁰ com as autodeclarações de raça e de

⁷⁹ O vídeo “Ancestralidade, conhecendo e reconhecendo nossa história” está disponível no canal da TIVIGRIO no youtube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=mwrDLsHunQQ&t=96s>.

⁸⁰ Trabalhar a árvore genealógica pode parecer algo simples, mas traz à tona questões muito complexas. É preciso que se tenha uma visão para além da visão de família consanguínea e tradicional para trabalhar com nossas alunas e alunos, pois boa parte delas/es não tem uma família estruturada nos moldes tradicionais, alguns vivem em abrigos longe das famílias e/ou são adotados. É importante pensarmos sobre nossa ancestralidade, sobre aqueles que vieram antes de nós, mas também temos que ter muita sensibilidade para que a condução desse processo não seja dolorida e constrangedora para aqueles alunos que não têm acesso a esse passado ancestral.

cor para todas as pessoas da árvore. A ideia era que as alunas e os alunos fossem para casa e conversassem com suas famílias para poder preencher a árvore da forma mais completa possível. Alguns me trouxeram o trabalho na aula seguinte, outros demoraram mais e uns, ainda, nem me entregaram.

Figura 33, 34, 35, 36 e 37 – Árvores Genealógicas



A construção das árvores genealógicas trouxe consigo uma discussão interessante sobre a identificação de raça e de cor de cada aluno/a. Procurei facilitar o diálogo para que eles/elas chegassem às suas próprias conclusões. A classificação racial no Brasil é marcada pela aparência e não pela ascendência, como afirma Rocha (2005), o que leva as alunas e os alunos a analisarem somente a cor da sua pele para fazerem sua autodeclaração de raça/cor sem, muitas vezes, levarem em consideração sua ascendência. Segundo o autor, “a sociedade brasileira não desenvolveu princípios classificatórios por origem” (ROCHA, 2005, p. 58), o que, somado ao fato da miscigenação da população, gerou um sistema de classificação baseado na aparência e no fenótipo⁸¹. Através do diálogo, a partir das suas autodeclarações e das autodeclarações das/os colegas, as turmas foram fazendo a reflexão sobre esse pertencimento étnico-racial estar ligado à sua família ou ao tom da sua pele e aparência física. Algumas alunas/os foram questionadas pelos colegas ao se autodeclararem brancos: “Como assim, branco? Olha teu cabelo, olha teu nariz? Tu esqueceu que tua mãe é negra?” (fala de uma aluna questionando um colega que havia se autodeclarado branco). Sem interferir muito

⁸¹Para maiores reflexões sobre autodeclaração de raça/cor podemos acessar o texto de MUNIZ, Jerônimo O. Preto no Branco? Mensuração, Relevância e Concordância Classificatória no País da Incerteza Racial. **DADOS-Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, 2012, p. 251-282.

nas discussões, fui pontuando o quanto é importante que possamos refletir sobre essas questões.

A aula dois abordava as “Ancestralidades do Brasil – que corpos são esses? Povos indígenas, povos africanos e europeus. Resgate de memória – Brasil, que corpo é esse?”, e foi subdividida em duas, como a aula anterior, que acabaram se subdividindo também. Na primeira, a 2A (anexo C), eu abordei as questões indígenas e, na segunda, a 2B (anexo D), os povos africanos. Os povos europeus acabaram não sendo abordados, já que são trabalhados de forma hegemônica em outras disciplinas ao longo dos anos letivos. Procurei, com essas aulas, atender o que é proposto pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e dar maior visibilidade para os povos que normalmente são invisibilizados no espaço escolar, justamente em uma atitude decolonial. Segundo Machado (2017, p. 53), “nós fomos educados pela cartilha eurocêntrica. Fomos ensinados que só é bom o que veio da Europa”, por isso é muito importante que se construam outras referências dentro da escola. Para Simas e Rufino (2018a, p. 11) “a agenda colonial produz a descredibilidade de inúmeras formas de existência e de saber, como também produz a morte, seja ela física, através do extermínio, ou simbólica, através do desvio existencial”. O colonialismo invisibiliza e subalterniza o outro, colocando o branco europeu como exemplo de normalidade, de belo e de sabedoria. Uma educação decolonial e antirracista precisa estar constantemente trazendo esses outros saberes e outras epistemologias para dentro do ambiente escolar. Por isso a importância de uma aula que tematize nossas ancestralidades indígenas e africanas. Pois, como afirma Simas e Rufino (2018a, p. 13), “por mais que o colonialismo tenha nos submetido ao dismantelamento cognitivo, à desordem das memórias, à quebra das pertencas e ao trauma, hoje somos herdeiros daqueles que se reconstruíram a partir de seus cacos”. Assim, buscando construir brechas e possibilidades de se conhecer outras histórias e outras narrativas de mundo dentro da nossa própria sociedade, eu dei continuidade ao Projeto fazendo as aulas 2A e 2B.

Até a hora de iniciar com a primeira turma, eu ainda tinha dores de estômago⁸². Adiei ao máximo esse momento. Minhas fragilidades relacionadas ao canto faziam com que eu me sentisse insegura (mesmo que a aula tenha sido bem planejada, revisada pela Lilian Pacheco e revista por mim várias vezes), por isso, por várias vezes, adiei as aulas do Projeto. Eu fui buscar ajuda com uma professora de canto, e até acho que melhorei bastante, mas não o suficiente para me sentir cem por cento segura. Porém, resolvi que tinha que encarar o desafio que o contexto escolar me oferecia, e pôr o Projeto para andar de uma vez, então encarei

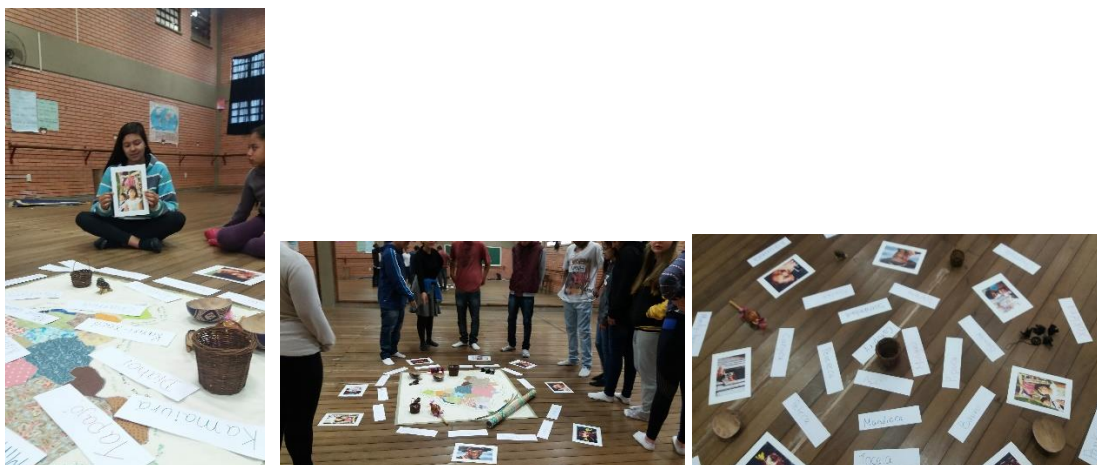
⁸² Sempre que fico nervosa ou ansiosa com alguma coisa tenho dores no estômago. Aprendi com um cacique Mbya Guarani que, para seu povo, o estômago é o coração, é por onde passam todas as nossas emoções.

minhas dificuldades e fui em frente, mesmo tendo o primeiro período com a C32, onde nada é fácil porque eles são muito resistentes⁸³. Em pensamento, no caminho para a sala de aula, fui fortificando minha intenção pedagógica, agradecendo a oportunidade de estar ali com eles e também pedindo perdão por qualquer coisa que, em outras vidas, possa ter feito a qualquer um deles⁸⁴. Para minha surpresa, nesse dia a turma foi bem receptiva (talvez pelo fato de não estarem todos presentes). Na hora da benção falei para eles/elas que se não estivessem à vontade para falar podiam só pensar em seus mais velhos e pedir a benção em pensamento, balançar o maracá e passar para o colega. Porém, nessa aula, quase todos falaram. Fizemos a ciranda, o toré e a roda de embalo (brevemente) para então chegarmos até a contação de história. Devido ao pouco tempo que tinha, reduzi a aula e não fiz a parte de integração do grupo ou da reafirmação da identidade. Na história, contei o mito de surgimento do povo Kaingang, que havia aprendido com Dona Iracema (Kuyã Kaingang que esteve em um dos módulos do grupo de formação aqui de Porto Alegre). É impressionante como o momento de contação de história capta a atenção de todos. Depois coloquei fotos, nomes de diversas etnias indígenas e palavras em tupi-guarani no centro da roda e fizemos uma roda de apreciação. Pedi que eles/elas olhassem as fotos e depois escolhessem aquela que mais gostaram para, então, podermos começar o diálogo sobre elas. Conversamos sobre o que é ser indígena hoje, sobre o que trazemos dessa ancestralidade nos nossos corpos e cultura e sobre a luta pela terra. Quando eu vi, o tempo já tinha voado e o período estava quase acabando. Com eles a produção partilhada ficou para uma segunda aula (o que gerou uma nova subdivisão no planejamento). Apenas pedi que cada um escrevesse uma redação sobre o que conversamos e me entregassem no dia seguinte.

⁸³ Essa turma apresenta resistência a todas as atividades propostas pelos professores em geral e, especificamente, na educação física a toda atividade que não seja o futsal e/ou voleibol.

⁸⁴ Essa é mais uma prática que eu adotei esse ano. Agradecer sempre, as vezes mentalmente, as vezes oralmente, para eles antes e após as aulas, e pedir perdão por vidas passadas. Esse pedido de perdão é uma prática que aprendi com a Arte Mahikari, uma arte espiritualista Japonesa que também pratico. Segundo a Arte Mahikari, o ser humano sob a ótica espiritualista é mais que um corpo físico, ele tem também um corpo astral e um corpo espiritual. Para resolvermos nossos problemas, doenças e infelicidades, precisamos aceitar “todos os fenômenos como o resultado de nossas ações passadas e nos esforçarmos para regenerar nosso espírito por meio da mudança de nosso sentimento mais profundo, do oferecimento da gratidão e do pedido de perdão” (trecho do livro Gratidão vol. 1. As três virtudes do Yokoshi, da Sukyo Mahikari. São Paulo, 2005). Adotei um mantra que era “sorria e dê bom dia”. Então não importava o que acontecia eu procurava sempre agradecer e sorrir. Essa prática foi sendo notada por colegas e alunas/os. Uma aluna uma vez me disse: “professora, é muito bom estar ao teu lado porque tu estás sempre sorrindo, nunca te vi de cara fechada, mesmo quando estás triste porque a aula não saiu como tu queria, mesmo assim tu sorri e tem palavras boas para nos falar” (fala de uma aluna anotada no diário de campo do dia 23/10/2018). Minha colega, supervisora da escola, também veio comentar comigo como estava me achando mais leve esse ano, mais tranquila (anotação do diário de campo 21/08/2018).

Figura 38, 39 e 40 – Aula 2A



As outras turmas também reagiram super bem à aula e, aos poucos, minha dor no estômago foi se acalmando, fui ficando mais confiante a cada aula, valorizando o que mais tarde ouviria do Mestre Márcio: “o ritual é a repetição”. Na C23 e na C33 cheguei a fazer a aula completa, com a brincadeira de integração e a produção partilhada (que não deu pra ser terminada, mas pelo menos se iniciou). O tempo da escola não é o mesmo tempo da tradição oral ou da Pedagogia Griô, por isso temos que ir adaptando e criando as fissuras e as brechas que são necessárias para se contrapor a esse modelo eurocêntrico/individualista que temos nas escolas hoje.

Os objetos de origem indígena que eu havia colocado em cima do mapa do Brasil causaram grande curiosidade em todas as turmas e foram um impulso a mais na hora do diálogo. Na C33, pela primeira vez, todos os alunos pediram a benção em voz alta. Essa turma tem muitos alunos evangélicos com os quais eu precisei conversar muito para que participassem da aula e fizessem todas as atividades. No início, muitos não pediam a benção (pois a benção é só de Deus) e não pegavam no maracá porque, segundo eles, isso era coisa do batuque. Argumentei com eles que estávamos falando de ancestralidade, de respeito aos nossos mais velhos e mais velhas, que o maracá era um instrumento indígena e que a aula não era sobre religião⁸⁵. Só assim consegui que eles participassem de forma mais tranquila na aula. Na turma C22, a grande sensação da aula foi a história do mito de criação dos Kaingang,

⁸⁵ Ficou muito evidente que eu precisaria conversar com eles sobre religião, sobre as religiões de matriz africana e sobre intolerância religiosa, mas optei por fazer esse diálogo mais além para poder iniciar o Projeto. Algumas alunas chegaram a me dizer que iriam pedir autorização do pastor de sua igreja para pedir a benção e fazer a aula. Eu disse que, se assim elas ficassem mais à vontade, poderiam pedir; também argumentei que, no meu entendimento, todas as religiões pregavam o respeito aos mais velhos/velhas e que era disso que estávamos falando nas nossas aulas. Com outras turmas, como a C21, esse diálogo foi necessário desde a primeira aula. Conversamos e fomos desmistificando muitos pré-conceitos de vários alunos e alunas acerca das religiões de matriz africana. Falamos sobre intolerância e respeito.

todos queriam ver se eram Kamés ou Kairus⁸⁶. “Saí dessa aula bem mais leve e com a esperança de que é possível. Com mais energia e menos frio na barriga” (trecho do diário de campo (2/10/2018).

Uma das grandes aprendizagens que tive com essa aula é que preciso tentar, mesmo com receios e mesmo que a aula não tenha a emoção que eu gostaria pois, de alguma forma, isso reverbera nos alunos. São pequenos grãos (sementes) que vou semeando. Mas, na aula seguinte, tive mais um grande aprendizado. No contexto da prática pedagógica, no seu desenvolvimento, no momento em que é consumada, nem sempre as coisas são lineares e progressivas. Tudo o que tinha sido ótimo na aula anterior com a C32, na segunda parte, quando fomos fazer a produção partilhada, parece que retrocedeu. Não sei se foi porque agora a turma estava completa ou se nós (tanto eu quanto eles/elas) não estávamos em um bom dia. Mas nada funcionou, desde a benção, a ciranda e até a confecção dos cartazes. Poucos foram as pessoas que se envolveram na atividade. Por isso a aula é um momento único e artesanal. A configuração do grupo de alunas e de alunos interfere no andamento da aula, assim como clima, o momento, os acontecimentos externos; enfim, tudo interfere para que uma aula não seja igual à outra. O mesmo aconteceu com a C22, e até para fazer a divisão de grupos para montar os cartazes gerou confusão. Tenho sempre em mente uma frase de Tolentino: “... o espaço escolar deve ser o lugar do sonho e do encanto. Do prazer de aprender e de conhecer. Do respeito, da valorização da individualidade de todos que lá estão” (TOLENTINO, 2018, p. 105); por isso, fico me perguntando: onde estou errando com essas duas turmas? Por que não consigo fazer com que eles se encantem?

Já com as turmas C23 e C33, a aula da produção partilhada foi ótima. Os alunos, muito envolvidos, criaram seus cartazes e foram buscar na internet mais informações sobre as lideranças femininas indígenas e seus protagonismos. Nessas turmas, eu podia ver e sentir o entusiasmo, podia ver e sentir pessoas aprendendo com o coração. Menezes e Bergamaschi (2015, p. 123,) ao falarem sobre a educação Guarani, ressaltam que: “aprender com o coração, como repetidas vezes dizem os Guarani, propõe uma reflexão desse significado de

⁸⁶ A tradição dos Kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso, têm cor de terra. Numa serra no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje lá e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kayrú e Kamé, sendo que Kayru saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kayrú e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções (história contada por Dona Iracema em um dos módulos da formação em Pedagogia Griô do grupo de Porto Alegre). Dona Iracema nos mostrou também como podemos identificar os Kamés e Kairus pelo formato das unhas. Os Kamé têm as unhas alongadas; os Kairu, redondas.

aprendizagem”. É uma aprendizagem do sentido e na vivência, não um simples aprender sobre. Esse foi o sentimento que tive da aprendizagem dos alunos nessas turmas. Mais do que aprender sobre as lideranças indígenas, sobre a cultura Kaingang e Guarani, eles estavam aprendendo na vivência, no diálogo. Uma das alunas sugeriu que fôssemos visitar uma aldeia Kaingang e/ou Guarani. Eu achei a ideia ótima porém, infelizmente, não conseguimos viabilizar essa saída por questões financeiras. Tentei também trazer Dona Iracema para conversar pessoalmente com as turmas mas, infelizmente, não conseguimos organizar essa visita⁸⁷.

Figura 41, 42 e 43 – Aula 1A C30



Nossas escolas têm muito que aprender com a educação indígena. A educação Guarani, por exemplo, tem um sistema que não é todo compartimentado como o sistema escolar que temos no mundo “branco”⁸⁸. É uma educação que tem por base “o entendimento de uma sociedade que se assenta numa totalidade cosmológica sem fragmentação, em que ‘as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras’” (MENEZES; BERGAMASCHI, 2015, p. 18). Acredito que devemos buscar promover espaços e aprendizagens na escola que rompam com essa fragmentação existente também na sociedade nos dias de hoje, pois isso facilitaria o processo de elaboração de conhecimento dos alunos e das alunas, o envolvimento e o prazer deles e delas em aprender.

A aula 2B focava nos povos africanos que foram trazidos sequestrados de seu continente para o Brasil. Mais uma vez a turma C32 não fez a aula. Meus sentimentos em relação a essa turma são bem difíceis, gosto muito deles, mas tem horas que me sentia derrotada. “Cansei da batalha contra o desânimo dos alunos, joguei a toalha e fui trabalhar o vôlei, e nem isso fiz direito” (trecho do diário de campo de 23/10/2018). Cada vez que pensava sobre essa turma me lembrava das palavras de bell hooks,

⁸⁷ Durante o ano de 2018, liguei várias vezes e conversei via WhatsApp com Dona Iracema, mas não conseguimos acertar data e local para que ela viesse à escola conversar com os alunos.

⁸⁸ Aqui quando digo “branco” leia-se não indígena.

[...] o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como os professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula (hooks, 2017, p. 21).

Procurei, muitas vezes, buscar esse ato de resistência para não desistir de vez dessa turma. Mas confesso que nem sempre tive êxito. Às vezes, parecia mais fácil ceder às pressões da turma e navegar pelo seu desânimo, desistindo dos meus planejamentos. Nas outras turmas, eu fiz a aula de forma reduzida para caber nos 45 minutos (que acabam sendo 30 minutos, pois tem que fazer a chamada, se deslocar até a sala de dança, etc.). Expliquei aos alunos o que seria a aula, falei sobre o Maçambique de Osório e sobre a história de Capão da Canoa⁸⁹, fizemos a benção, a ciranda e uma rodada de Maçambique. Em algumas turmas (por conta do tempo) optei por não fazer o toré e só fazer uma roda de embalo, tentando regredir até chegar à contação de história. A Pedagogia Griô, inspirada pela educação biocêntrica, busca, através da curva da vivência, nos reconectar ao ciclo da vida, buscando esse fluxo orgânico da vida (no qual temos momentos de ativação e de desativação) e, através desse movimento de regressão,

as pessoas possam ir mais na profundidade de seus sentimentos e também começar uma conexão entre o seu mundo consciente e o seu mundo inconsciente. O inconsciente no sentido individual, no sentido coletivo e no sentido vital. Então, a regressão faz esse papel de colocar todos nesse estado de inconsciente coletivo, de diferenciação, de sentir-se um todo, um grupo e também de conexão íntima e profunda consigo mesmo (fala de Lilian Pacheco, extraída de entrevista 31/03/20202).

É a partir desse momento que se abre a contação de histórias, trazendo outras histórias e mitos que imprimam e registrem outros mitos, valores e símbolos em nossos inconscientes, valorizando nossa identidade e ancestralidade. Conteí às turmas a história sobre a origem das

⁸⁹ O Maçambique de Osório é uma congada gaúcha, uma tradição afro-católica praticadas por negros devotos de Nossa Senhora do Rosário. O Maçambique é a representação da cerimônia de coroação da Rainha Ginga e do Rei de Congo, na tradição que veio da África. Em Osório, no Rio Grande do Sul, a tradição chegou com os africanos escravizados que vieram trabalhar nas plantações. Tornou-se uma espécie de auto popular de natureza religiosa, com o qual os negros prestam as suas homenagens aos santos de devoção católica negra. (<http://tvbrasil.etc.com.br/visceral-brasil-veias-abertas-da-musica/2019/08/irmandade-da-resistencia-com-o-grupo-macambique-de>. Acesso em: 20/08/2019). Segundo nos contou Mestre Marião (Mestre de Maçambique de Osório) no encontro com os mestres na formação em Pedagogia Griô, em Porto Alegre, a cidade de Capão da Canoa, no RS, tem esse nome porque negros que vinham sequestrados de África botaram fogo no navio que os trazia e foram nadando fugidos para terra e ali, naquele capão, passaram a construir canoas e a se esconder dos fazendeiros.

abayomis, história que eu ouvi pela primeira vez pela voz suave de Ariane Meireles⁹⁰ e, mais tarde, fui tendo contato através de outras pessoas. Logo na sequência da história, passamos para a confecção das bonecas. Nessa hora o envolvimento dos alunos/as em todas as turmas foi muito intenso. Até mesmo a turma C22, que normalmente é tão complicada como a C32, se envolveu na atividade. Eu não esperava dessa turma tamanho envolvimento pois, afinal, eles/elas são muito agitados e dispersivos.

Figura 44 e 45 – Aula 2B



Refletindo sobre essa aula, percebi que a explorei pouco, e agora, escrevendo este texto, vejo que foi porque não fiz a parte do diálogo.

Após a contação de história, fomos direto para a produção compartilhada, sem ter efetivamente feito um momento dialógico que permitisse as conexões da vivência com as ciências universais. Podia ter explorado mais as influências dos povos africanos na nossa vida e na ancestralidade de cada um/a. Essa parte acabou ficando para uma outra aula⁹¹.

A Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, nos leva a refletir sobre a importância do diálogo na luta contra os mecanismos de opressão frutos do colonialismo. Freire (1987) destaca a dialogicidade como essência de uma educação como prática de liberdade. É por meio do diálogo que passamos a conhecer os sujeitos e a desenvolver com eles ações pedagógicas. Ele é fundamental para que se mantenha a esperança de construir um mundo melhor. Mas colocar esse diálogo em prática nem sempre é fácil. A metodologia da Pedagogia Griô me mostrou formas de como colocar esse diálogo em prática nas minhas aulas. Durante as experiências do Projeto, fui refletindo sobre esse processo, percebi que minha atuação na hora do diálogo ainda precisa ser decolonizada, preciso desaprender e passar a não interferir

⁹⁰ Ariane é uma professora negra, capixaba, que trabalhou comigo durante um tempo na escola do bairro Restinga, na periferia de Porto Alegre. Ela era professora de dança afro na escola e é uma referência de mulher guerreira na minha vida.

⁹¹ Aula essa que depois acabou gerando uma parceria com a professora de história das C21 e C22, e fizemos uma saída de campo com os alunos para gravar imagens para um vídeo sobre o racismo.

no diálogo de forma a trazer verdades absolutas e sim a suscitar a elaboração do conhecimento.

Partindo da vivência realizada na aula 2B, fiz uma roda de conversas com os alunos sobre as ancestralidades africanas que temos no Brasil, no RS, em Porto Alegre e na vida de cada um/a deles/delas. Conversamos sobre as árvores genealógicas, as autodeclarações de raça e cor e sobre a negritude em Porto Alegre. Muitos dos alunos já haviam realizado, em anos anteriores, o passeio dos territórios negros de Porto Alegre⁹² e trouxeram algumas memórias dessa atividade. Conversamos sobre racismo, sobre preconceito e sobre como eles refletem nos corpos das pessoas. Algumas alunas trouxeram falas sobre “cabelo ruim x cabelo bom”, falas que vão ao encontro do que a professora e intelectual negra Nilma Lino Gomes argumenta sobre o corpo como *locus* do racismo: “O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza” (GOMES, 2003, p. 80). Segundo a autora, “existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola” (GOMES, 2002, p. 44). Os apelidos e xingamentos com os quais as crianças negras convivem no seu tempo escolar muitas vezes levam a uma sensação de inferioridade e baixa autoestima nessas crianças. Discutimos sobre isso durante a aula e sobre como os padrões de beleza são impostos pela sociedade de forma que vai distanciando as pessoas negras desse ideal de beleza, que é um padrão branco, ocidental e eurocêntrico, inclusive decidindo o que seria um cabelo “bom” ou “ruim”. Kilomba (2019) alerta para o fato de que, historicamente, o cabelo das pessoas negras foi desvalorizado como estigma visível da negritude, mas que também ele serviu como símbolo de consciência política. Segundo ela, “o cabelo africano foi classificado como ‘cabelo ruim’. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o ‘cabelo ruim’ [...] nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre

⁹² O projeto “territórios negros” era desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, com a parceria da Companhia Carris – que cedeu o ônibus para andar pela cidade –, a Secretaria Adjunta do Povo Negro, órgão responsável pela coordenação política, assim como a Empresa de Processamento de Dados de Porto Alegre (Procempa). “Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre” faz um roteiro por pontos de referência da população negra. O projeto foi criado com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros na cidade. Em cada percurso, nos territórios negros, eram transmitidas informações sobre a cultura e modo de vida dos afrodescendentes do Brasil, em épocas passadas. (informações do site http://www2.portoalegre.rs.gov.br/gpn/default.php?p_secao=18. Acesso em: 20/08/2019, às 20:40). Porém, a atual gestão municipal do prefeito Nelson Marchesan Junior, do PSDB, encerrou as atividades do projeto já no seu primeiro ano de gestão, mas não retirou a propaganda do mesmo do site da prefeitura. O percurso dos territórios negros esteve ativo de 2009 à 2016.

africanas/os” (KILOMBA, 2019, p. 127). Nessa mesma aula algumas alunas e alunos trouxeram essa discussão ao falar sobre os cabelos *black power*⁹³ e sobre chapinhas⁹⁴.

Conversando com a Paula, professora de história na escola, sobre os desdobramentos das aulas do Projeto, mais especificamente sobre a dificuldade de algumas alunas e alunos pegarem no maracá, em relacionarem tudo ao batuque e, principalmente, trazerem uma visão preconceituosa e pejorativa sobre as religiões de matriz africana, tivemos a ideia de fazer um trabalho conjunto nas turmas de C20 que ambas lecionávamos. Com essa vontade de fazer uma parceria com a Paula, sair pelo bairro com as turmas e mais o sentimento gerado no diálogo sobre preconceito e racismo, fomos amadurecendo a ideia e surgiu o projeto de fazermos um vídeo sobre racismo com as turmas C21 e C22. Após termos conversado com as turmas, explicado nossa ideia e da Paula ter trabalhado questões técnicas sobre a captação de vídeo, no dia 21 de novembro fizemos nossa saída pedagógica pelo bairro. Os/as alunos/as já tinham trabalhado em aula o roteiro das entrevistas, então eu os/as organizei em trios nos quais cada um teria uma função: um seria o/a entrevistador/a, outro/a o/a responsável pela filmagem e o/a terceiro/a seria responsável pela captação de áudio⁹⁵. Mas, no dia da nossa saída, essa organização acabou se perdendo e, como nem todos os/as alunos/as compareceram, terminamos fazendo seis grupos para entrevistar, alguns com quatro outros com cinco integrantes. Reunimos as duas turmas em uma sala para darmos as últimas orientações, lembramos que deveriam pedir a autorização por escrito das pessoas entrevistadas. Fomos em quatro professoras: eu, Paula, Vivian (orientadora educacional) e Laura (que nem é professora deles/as, mas que realizava atividades de planejamento e pediu pra ir junto). Fiz uma roda com todas as pessoas para agradecer a disponibilidade de cada um e desejar um bom trabalho. Saímos pelas ruas do bairro guiadas pelas/os alunas e alunos:

Os alunos e alunas foram indo empolgados apesar de às vezes meio tímidos. A maioria fez mais de três entrevistas e iam melhorando a cada experiência. Eu ia acompanhando, às vezes de longe, às vezes mais de perto, mas dei autonomia para eles andarem pelas ruas e escolherem seus entrevistados. Andamos quase uma hora, nós professoras acompanhando, mas eram os alunos e as alunas que nos guiavam pelo caminho. Fiquei superfeliz com a experiência e acho que vamos conseguir construir vídeos

⁹³ Cabelo black power é um cabelo crespo volumoso, para ver a história desse penteado como ato político acessar: <http://www.afreaka.com.br/notas/black-power-instrumento-de-resistencia-e-cultura/>.

⁹⁴ Chapinha é o nome do usado utensílio usado para alisar cabelos crespos. Calor é a chave do alisamento por chapinha. A temperatura, que varia de 50 a 160 graus dependendo do modelo, provoca alterações físicas e químicas na estrutura capilar.

⁹⁵ A professora Paula nos ensinou que, para termos vídeo melhores, precisaríamos ter uma captação de som independente da filmagem porque muitas vezes as câmeras dos celulares não têm uma boa captação de áudio ao filmar.

bem legais. Fiquei orgulhosa da postura dos alunos, todas/os sempre bem-educados abordando as pessoas e a receptividade também foi boa. Algumas pessoas alegavam pressa e não podiam parar, mas outras se dispuseram e ficavam um bom tempo falando. [...] saí dessa experiência feliz. Sempre gosto de sair com os alunos/as, especialmente andar com eles/elas por onde moram, mas também feliz por ter encontrado uma parceria para realizar essa empreitada (trecho do diário de campo, 21/11/2018).

Segundo a avaliação das alunas e dos alunos, a atividade foi muito boa. “Na entrevista eu me senti animado porque foi uma coisa que eu nunca tinha feito antes” (Cruz e Souza). “Eu gostei das entrevistas que fizemos sobre racismo nas ruas do bairro, foi uma experiência muito boa porque eu nunca tinha feito nenhum trabalho assim antes, gostei muito” (Célia Xakriabá). “Eu gostei que algumas pessoas falaram que já sofreram preconceito e contaram como foi” (Almir Suruí). “Eu me senti bem quando eu estava entrevistando as pessoas e eu percebi que as pessoas sempre se emocionam quando falam sobre o assunto” (Ná Agontimé). “Eu achei muito legal saber a opinião dos outros, ouvir suas histórias” (Nadia Akawa Tupinambá). A grande maioria da turma gostou da atividade, foi um momento para sairmos dos muros da escola e termos contato com as pessoas do bairro.

Alguns dias antes dessa saída, eu fiz a aula 3 do Projeto (anexo E). Nessa aula, eu apresentei para todas as turmas a minha aula espetáculo, onde conto a minha história de vida. Segundo Pacheco (2014, p. 4), “a história de vida abre um fluxo inacabado e potente de reparação e reeducação. O fluxo contínuo entre identidade e ancestralidade, entre mito e história de vida é um tema abordado em diversas práticas de rituais de vínculo e aprendizagem da Pedagogia Griô”. Meu objetivo com essa aula era estimular as alunas e alunos a escreverem suas próprias histórias de vida e refletirem acerca da sua ancestralidade. Em um dos módulos do grupo de formação de Porto Alegre, em uma roda de conversa discutindo sobre história de vida e aula espetáculo, falamos sobre a importância de nos abirmos para os alunos antes de querer que eles se abram para nós. Sobre isso a Leticia falou:

Refleti sobre uma aula que eu dei na T4 semana passada, onde eles se recusaram a se apresentar, não quiseram falar, então pedi para que eles fizessem um desenho e escrevessem atrás. Uns fizeram, outros não. E uma menina me contestou o tempo todo e mesmo com conversa não quis fazer. Aí entendi, a gente não se abre pra eles, mas quer que eles se abram. Eu pedi para eles uma coisa muito íntima, mas não dei nada para eles. Isso me fez repensar todo o meu projeto a partir dessa aula espetáculo (trecho da fala da colega Letícia descrito no meu diário de campo, 18/03/2018).

A autora bell hooks (2017) também aborda essa questão de o professor ser o primeiro a se abrir e correr riscos, ligando suas experiências pessoais a fatos acadêmicos. Segundo a autora, essa é uma característica da educação como prática de liberdade e de uma pedagogia engajada:

Quando a educação é prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr risco. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco... (hooks, 2017, p. 35).

Não querendo exercer o poder de forma coercitiva e tendo em mente a ideia de que, para que os alunos e as alunas se abrissem para mim e escrevessem suas histórias de vida, eu fui cheia de coragem e com minha roupa de educadora griô⁹⁶ para a aula contar a minha história. Comecei as apresentações das aulas espetáculos pelas C21 e C31. À medida que eu ia contando, fui vendo vários olhinhos vidrados me acompanhando na história. Eu contei desde a história de minhas bisavós até o nascimento do meu filho, mas o que mais chamou a atenção deles e delas foi minha ida para os EUA⁹⁷. Foi muito engraçado, pois eu já havia feito essa aula espetáculo duas vezes antes, mas contar para os alunos e para as alunas é bem diferente. Parecia que as palavras não saíam como eu queria e, a todo o momento, eu ia medindo o grau de interesse e de dispersão da turma.

⁹⁶ Já na formação em SP fui orientada pela Lilian e pelo Márcio a construir um figurino de educadora griô. Esse figurino eu utilizei nas caminhadas do Velho Griô em SP e POA e nas minhas aulas espetáculo. O figurino é composto por uma calça colorida de filé (tipo de renda feita artesanalmente), uma camiseta com uma imagem de Yemanjá e vários laços de cordão colorido. Ainda compõe o figurino um chapéu colorido.

⁹⁷ Aos 17 anos eu fiz um ano de intercâmbio pelo AFS (*american field service*) no interior do estado de Nova Iorque, nos Estados Unidos.

Figura 46 e 47 – Minha História de Vida



Com algumas turmas a experiência foi melhor do que com outras. Na turma C23, após o término da minha apresentação, os alunos não saíram da sala, ficaram ali me fazendo muitas perguntas sobre a minha vida e vendo as fotos que eu havia levado. Um menino, que pouco falava comigo, nesse dia, veio me contar que estava fazendo curso de inglês e que quer fazer intercâmbio um dia:

A prática da história de vida, por meio do modelo de ação pedagógica, desperta o vínculo afetivo, a empatia e a curiosidade de entrar no mistério, intimidade, destinos e esperanças de cada ser. Convida para uma escuta que transcende o que racionalmente está sendo contado (PACHECO, 2014, p. 4).

Aquela aula abriu meus olhos para ver que não é um sobrenome que faz a pessoa, e sim suas raízes, mas você também não precisa ser igual a todos os seus ancestrais, mas sempre vai ter algo deles. Ouvir alguém contar sua própria história é impressionante. Pena que nem todos os alunos que ouviram deram a devida importância a essa incrível mulher que abriu as portas do seu passado para nos proporcionar essa incrível experiência (relato da aluna Dandara sobre a minha aula espetáculo, 21/11/2018).

Eu acredito que narrar minha história às alunas e aos alunos me tornou, de alguma forma, mais próxima delas e deles e, também, mais interessante para muitos alunos⁹⁸. Isso ajudou, com alguns, para que realizassem a tarefa de escrever suas próprias histórias. Na maioria das turmas eu pedi às alunas e aos alunos que levassem um caderno para que, depois da minha contação, se houvesse tempo, eles iniciassem a escrever as suas histórias. Alguns conseguiram começar a escrever suas histórias. Muitos me questionavam se era para escrever a história de seus pais e avós também. Porém, outras me disseram que não iam escrever história nenhuma, pois só tinham quinze anos e nenhuma história para contar. Isso aconteceu principalmente nas turmas C32 e C22. Eu argumentei um pouco, mas resolvi dar o tempo que

⁹⁸ Ver relato das alunas sobre a minha contação de história de vida nos anexos P e Q.

cada uma precisava para assimilar a ideia. Entendo que não é fácil se abrir assim para ninguém. Eu lancei o desafio às turmas, mas tinha muito nítido na minha mente que não seria um processo simples: “O processo de construção das histórias de vida das alunas e dos alunos vai ser um processo bem complexo, que eu vou ter que amarrar muito bem para não me perder ou deixar sem conclusão” (trecho do diário de campo de 19/11/2018).

A prática da escrita das histórias de vida permite que possamos contar a história a partir de diferentes perspectivas, fugindo assim do perigo da história única, como afirma Adiche (2019). Segundo a autora, o perigo da história única é que ela tira a humanidade das pessoas e dos povos, ela cria estereótipos. Por isso Adiche nos chama a atenção para a importância de contarmos nossas histórias e de ouvirmos muitas histórias sobre uma mesma questão:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar, caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHE, 2019, p. 32).

Assim, fazer com que as alunas e os alunos escrevam suas histórias, busquem essas histórias, com diferentes pessoas em suas vidas, foi um processo muito importante e complexo.

Essa complexidade realmente se tornou real. Aos poucos, os alunos e as alunas foram me trazendo suas histórias (anexos K, L e O). E que histórias! Muitas delas tinham uma riqueza de detalhes e de sentimentos sendo expressos que eu senti a minha responsabilidade perante essas turmas e essas alunas e alunos se multiplicar imensamente. Elas e eles tinham confiado em mim para contar suas dores e suas alegrias, era como se eu tivesse aberto uma caixa de pandora, e eu ficava pensando: e agora, o que eu faço com tudo isso? Como vou dar conta de todas essas histórias?

Estava lendo as histórias de vida que os alunos e que as alunas me entregaram e sensações diferentes foram habitando meu ser. Primeiro, um orgulho e uma gratidão porque foram um número bem grande de alunas e alunos que me entregaram. Fiquei muito feliz por isso. Apesar de muitos terem feito para não “perder nota”⁹⁹, ao ler as histórias eu vi que eles confiaram em mim para abrir suas vidas. Um sentimento de angústia também a cada leitura, textos muito doídos, com histórias cheias de dor e

⁹⁹ Mesmo a escola sendo uma escola ciclada, que não trabalha com essa ideia de nota. A avaliação ainda é um aspecto que precisa ser mais debatido e entendido dentro da escola, seja por alunas e alunos quanto por professores.

tristeza (trecho do diário de campo e caderno de registro dos meus sentimentos, 30/11/2018).

Conversei sobre esses sentimentos com meu psiquiatra e pedi orientação à Lilian para poder conduzir esse processo da melhor forma possível. Confesso hoje que muitas noites eu perdi o sono com o peso das histórias e da responsabilidade que sentia a partir delas. Uma amiga me perguntou qual meu objetivo ao fazer elas/eles escreverem suas histórias, e respondi: é para que eles parem e reflitam sobre suas vidas, que conheçam a história de sua ancestralidade, pois muitos não sabem nada ou quase nada de seus pais ou avós. Eu sei que para alguns alunos e algumas alunas é dolorido, e não exigi tanto deles. Quando sentia que eles não conseguiam mais eu respeitei, mas acho que foi uma forma de eles e elas se conhecerem melhor e poderem se entender. Como afirma Pacheco (2014, p 3): “são tantas histórias que atravessam o corpo” que precisamos entender essas histórias para também entender esse corpo. Ouvindo a diversidade de histórias de vida numa roda, construímos um território de identidade e de ancestralidade que se redescobre, se desesconde, se decoloniza, brasileiro (PACHECO, 2014). A minha ideia inicial era de ajudar aquelas alunas e alunos que se dispusessem a montar uma aula espetáculo com suas histórias de vida para apresentar para os colegas. Devido ao tempo e aos atropelos da escola e, também, à timidez das alunas e dos alunos, essa proposta acabou não sendo realizada. Mas a partir dela surgiu outra proposta que foi montar um vídeo com as histórias e memórias de nossas avós. Vídeo esse que acabou sendo realizado no ano letivo de 2019 com alunas das turmas de C30, que eram as C20s de 2018.

Após minhas leituras dos escritos das alunas e dos alunos, eu devolvi a história às autoras e aos autores com pequenos recados e perguntas, agradecendo sua confiança e amorosidade ao escreverem suas vidas. Não foi fácil achar as palavras para colocar em cada história, muitas chegaram a me deixar sem palavras, mas fiz um esforço para dar um retorno a cada uma e a cada um, afinal, eles fizeram o esforço de abrir suas vidas e seus corações para mim. Ao questionar as alunas e aos alunos sobre como foi escrever suas histórias, muito deles disseram que foi um momento de desafio, que tiveram que conversar com os pais e os avós, e algumas famílias não queriam falar sobre o assunto, mas outros falaram que foi uma experiência boa:

Nossa... primeiramente assim... foi muito bom porque já tinham me feito essas perguntas da minha história, mas eu não tinha me sentido muito bem pra fala isso, mas como teve esse Projeto Corpo e Ancestralidade foi muito bom porque eu me senti muito confortável fazendo isso e foi muito emocionante porque tinham coisas que eu não pensei nunca falar para as

peças sabe... foi muito bom, ótimo... (fala da aluna Daiara Tukano ao avaliar o processo de escrita da sua história).

É como se fosse uma bomba de emoções... é muito interessante porque cada parte que você escreve é uma sensação, uma hora você se sente feliz, outra triste, as outras vezes você se lembra de momentos que teve raiva e você sente a mesma emoção... (fala da aluna Dandara ao avaliar o processo de escrita da sua história de vida).

Ao ouvir o relato das alunas e dos alunos sobre seus sentimentos em relação ao processo de escrita das suas histórias, eu me senti mais aliviada, com a sensação de que, de alguma forma, colaborei para que elas/eles pudessem refletir sobre si, seus corpos e suas histórias. E que, como disse meu psiquiatra, o simples processo de escrita é também um processo de cura e de cuidado.

Com o processo de escrita e leitura das histórias de vida em andamento, partimos para a aula 4 do Projeto (anexo F). Essa foi uma aula programada para se discutir corpo e gênero. Assim como as questões étnico-raciais, gênero é algo que atravessa nossos corpos e que deve ser amplamente discutido na escola, principalmente, porque vivemos em uma sociedade onde o patriarcado e a cultura machista constantemente inferiorizam o ser feminino. A cada aula sinto que algumas dificuldades vão diminuindo. Nessa aula, em todas as turmas, praticamente todas as alunas e os alunos fizeram o pedido de benção. A ciranda também já está bem mais organizada e muitos já estão cantando. Na maioria das turmas, por conta do tempo, eu passei da ciranda direto para a roda de embalo. Sei que isso acaba prejudicando a curva da vivência e diminui a condição orgânica para a regressão. Mas essa foi a alternativa que eu encontrei para fazer a aula “caber” dentro do tempo dos períodos da escola. Da roda de embalo fomos para o chão, onde, de olhos fechados, pedi para que eles e elas pensassem sobre situações de machismo que eles vivenciam no seu cotidiano. Depois desse momento sentamos e eu convidei quem quisesse a compartilhar com o grupo a situação que tinha vindo a sua mente. Poucos alunos/as quiseram compartilhar, por isso logo iniciamos a roda de diálogo. Comecei questionando a turma se eles sabiam os conceitos de machismo e feminismo:

[...] machismo é quando um homem se acha mais que uma mulher... feminismo eu não sei o que que é (fala do aluno Davi Kopenawa na roda de conversa).

[...] a mulher se achar melhor que o homem (fala do aluno Tupã na roda de conversa).

Na maioria das turmas, o conceito de machismo era consenso, já o de feminismo, em algumas turmas, alguns alunos colocaram como sendo o oposto do machismo, ou seja, como

as mulheres sentindo-se superiores aos homens e os colocando em posição de inferioridade. Em algumas turmas, as próprias colegas explicaram que esse conceito era equivocado e deram então o conceito de feminismo para a turma. Nas turmas em que isso não partiu dos alunos eu explicava que, na verdade, o feminismo não é o contrário do machismo, mas sim, um movimento social e político por lutas de direito de igualdade, é um movimento que luta pela igualdade de direitos entre os gêneros, entre mulheres e homens.

Após essa introdução, começamos a roda de diálogo. Em um chapéu passei questões que eles liam e iam discutindo na roda. Em alguns momentos as discussões ficaram muito acaloradas. Eu ia tentando intervir o menos possível, só conduzindo a discussão para não perdermos o foco e manter a conversa num nível respeitoso. As turmas se envolveram tanto no diálogo que foi difícil encerrar a aula; na maioria delas o sinal bateu e elas/eles queriam continuar ali discutindo. As frases que mais geraram polêmica foram: Homem não chora! Menino não brinca de boneca! Lugar de mulher é na cozinha! Fecha as pernas, senta direito! Mulher não gosta de homem, gosta de dinheiro! E 42% das mulheres com mais de 16 anos no Brasil já sofreram assédio sexual. Nas discussões, podem-se notar os preconceitos arraigados aos corpos e os discursos de muitos alunos:

Frase: Homem não chora!
Oliveira Silveira: por que tem homem não chora, sora...
Patricia Ferreira Kerexu: por que se chorar pra eles ... eles vão ser...
Oliveira Silveira: é dignidade...
Eu: por quê? Não pode ter sentimento? Não pode ser sensível?
Oliveira Silveira: tu te coloca fraco...
Eu: chorar é fraqueza?
Vários (Oliveira Silveira, Almir Suruí, Guaraci, Cartola...) é isso aí...
Oliveira Silveira: sentimento... se começar a chorar...
Eu: gurias, vocês acham que os meninos não precisam mostrar o sentimento?
Oliveira Silveira: precisam
Meninas: precisam
Patricia Ferreira Kerexu: precisam, mas não mostram...
Eu: e chorar não faz parte?
Tia Ciata: faz parte sim... (trechos da transcrição da roda de diálogo da turma C33)

Em tempos como o que vivemos, onde movimentos como o “escola sem partido”¹⁰⁰ vem constantemente vetar as discussões sobre gênero nas escolas e o número de feminicídios

¹⁰⁰ O Escola Sem Partido é um movimento criado em 2004 pelo Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Segundo o site oficial do movimento, sua motivação surge de uma preocupação com “o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”. Esse movimento se transformou em projeto de lei que pretende regulamentar o que professores e as professoras podem ou não abordar em suas aulas, como forma de impedir que as/os docentes possam transmitir a seus alunos e alunas suas visões de mundo.

crece de forma alarmante¹⁰¹, torna-se ainda mais importante abordarmos essas questões. Ouvindo as conversas e os argumentos dos alunos e das alunas, pode-se constatar que eles ainda associam as questões ligadas aos sentimentos, às emoções e ao cuidado ao feminino, e as questões ligadas ao intelecto, à coragem e à força ao masculino.

Em algumas turmas surgiu a comparação entre as equipes femininas e masculinas de futebol, em relação ao prestígio e aos altos salários do masculino em detrimento do feminino. Ao final de uma das aulas, uma aluna me disse: “Sora, temos que fazer mais aulas sobre isso, porque esses guris são cheios de preconceito. Tá louco! Eles não respeitam a gente, eu te falei...” (trecho da fala da aluna Chica da Silva, da turma C33, registrada no diário de campo do dia 4/12/2018).

Depois da fala dessa aluna, resolvi que, pelo menos para essa turma, eu faria outras aulas específicas abordando gênero. Digo específicas pois sempre abordo essa questão nas minhas aulas, sejam elas teóricas ou práticas, de desportos ou outros elementos da cultura corporal. Mas entendi, na fala da aluna, que precisava ser mais direta e priorizar toda aula para essa questão. A partir disso, construí uma aula que poderia ser chamada de 4B: através de atividades de expressão corporal, focamos nas relações de gênero e na discussão do machismo e possibilidades de desconstrução do mesmo.

Aproveitei um sábado de recuperação de greve, em que juntamos algumas turmas para, mais uma vez, abordar as questões de gênero. Conteí, novamente, com a parceria da professora Paula. Após uma roda de benção e uma ciranda, a turma assistiu a alguns curtas sobre cultura de estupro¹⁰² e gênero, que a Paula já tinha trabalhado em outras escolas. Depois de conversarmos sobre os vídeos, pedimos que cada aluno e aluna escrevessem em um papel situações de machismo que vivenciem no seu dia a dia, pedimos para que eles refletissem “onde guardam seus preconceitos de gênero”¹⁰³. Depois de preencherem os papéis, eles/elas passaram os papéis para frente e nós fomos lendo e debatendo cada um. Entre as frases escritas pelos alunos estavam:

Eu falei pra minha namorada não usar shorts quando tiver que sair porque o shorts dela é muito curto!
Ah essa aí é só chegar e pegar!
Eu já falei muitas vezes: mais rodada que ela não tem!
Isso não é coisa de menino!

¹⁰¹ O Brasil teve um aumento de 7,3% nos casos de feminicídio em 2019 em comparação com 2018, aponta levantamento feito pelo G1 com base nos dados oficiais dos 26 estados e do Distrito Federal. São 1.314 mulheres mortas pelo fato de serem mulheres – uma a cada 7 horas, em média.

¹⁰² Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=7a2uY64IwXY>, https://www.youtube.com/watch?v=6RSc_XYezig, <https://www.youtube.com/watch?v=7a2uY64IwXY&t=19s>.

¹⁰³ Relacionei esse pedido a campanha que trabalhamos em anos anteriores “onde você guarda seu racismo”.

Essas frases são mais um exemplo de como nossa sociedade rotula as mulheres e seus corpos. Dentro da Pedagogia Griô, ao longo da formação, foi sempre reforçado a importância de ressaltarmos nossas ancestrais femininas, entre outras coisas, como forma de combatermos essa visão machista e patriarcal que invisibiliza e subalterniza o papel da mulher na sociedade. Também é constantemente refletido sobre a importância de ressignificar preconceitos que, às vezes, são reproduzidos na tradição oral, e não usarmos cantigas e histórias que reforcem estereótipos e preconceitos.

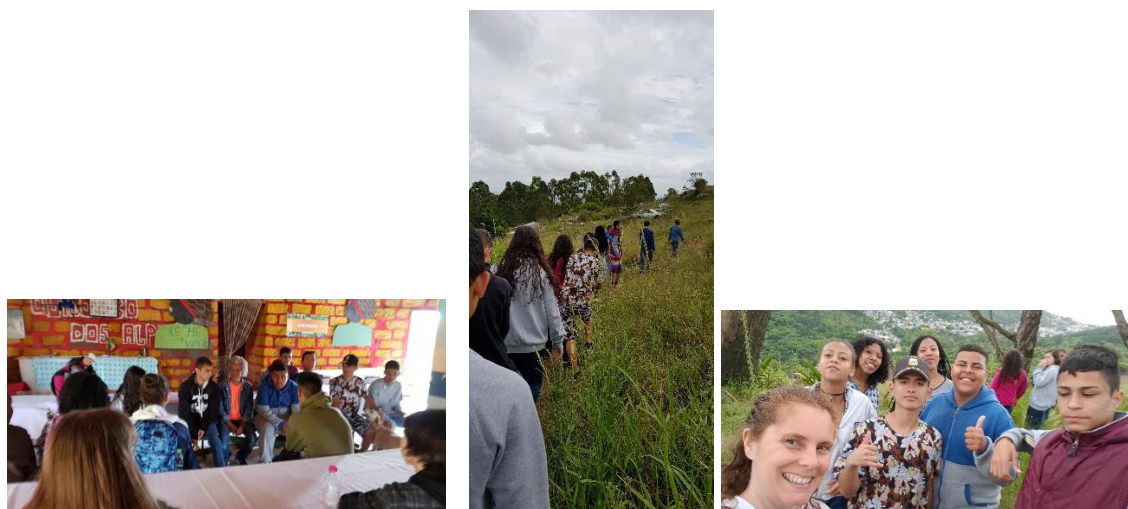
Anterior a essa aula em que discutimos corpo e gênero, tivemos a saída pedagógica onde visitamos o Quilombo dos Alpes. Esse foi um momento muito importante no processo do Projeto Corpo e Ancestralidade. Foram alunos e alunas das turmas C23 e C33. Escolhi essas turmas porque eram as que mais participavam das aulas com a Pedagogia Griô. Com a ajuda de amigos e familiares consegui dinheiro para financiar o ônibus e metade do valor da atividade; os alunos pagaram a outra metade. Fomos o professor Jairo e eu, além de vinte e um alunos/as.

Quando chegamos ao Quilombo, a Mestre Janja já estava nos esperando em frente à associação. Ao entrarmos no octógono¹⁰⁴, os alunos/as ficaram impressionados/as com o café que os esperava. Antes de tomarmos o café, ouvimos a Mestre que contou a todas/os sobre o surgimento do Quilombo. Chamou-se a atenção como os alunos/as ficaram todos/as muito atentos, em silêncio, capturados/as pelas falas da Mestre. Uma das alunas chegou, inclusive, a gravar toda a fala da Mestre.

Após essa conversa inicial e o café, saímos pela trilha, ouvindo mais histórias sobre o Quilombo e a cultura afrogaúcha na voz de Mestre Janja. Os alunos estavam encantados com a vista lá de cima, com as histórias que a Mestre contava e com a caminhada na mata. A Mestre ia caminhando e contando sobre cada erva que encontrávamos no meio do caminho e os alunos ouviam atentos. Ela também falou conosco sobre a luta e a resistência pela posse da terra.

¹⁰⁴ O octógono é a sede da associação do Quilombo dos Alpes. É onde eles recebem os visitantes e tem suas reuniões comunitárias.

Figura 48, 49 e 50 – Visita ao Quilombo dos Alpes



Depois da trilha, paramos um pouco para admirar a vista. E, quando eu vi, a maioria dos alunos/as tinham subido mais ainda o morro e ido para uma clareira onde tinha um campo de futebol. Ao chegar lá, encontrei a turma jogando bola com alguns netos de Mestra Janja. Juntei-me a eles e jogamos até as onze horas, quando voltamos ao octógono para nos despedir das pessoas do Quilombo e voltarmos para a escola. Na nossa roda de despedida, a Mestra falou sobre a importância da nossa ancestralidade, de valorizarmos nossa história e nossos mais velhos. Lembrou às alunas e aos alunos que estávamos no mês de novembro, um mês importante na luta do povo negro. Voltamos sob protestos dos alunos/as que queriam ficar ali mais tempo.

Figura 51 e 52 – Visita ao Quilombo dos Alpes 2



No caminho de volta para a escola, pedi que as alunas e os alunos me escrevessem uma avaliação sobre nossa ida ao Quilombo para me entregar na aula seguinte. Mas a alegria e satisfação delas e deles era unânime:

O passeio ao Quilombo dos Alpes foi o melhor do ano, a paisagem linda, os costumes diferentes, a receptividade foram muito legal e as histórias da Mestra Janja eram muito reflexivas, a vida dela é inspiradora. Foi tudo incrível (Valdelice Verón, C33).

Eu amei esse passeio, foi um dos melhores que eu já fiz. Me identifiquei muito com a religião e as comidas que eles serviram no dia. Eu como muito isso quando minha mãe faz suas festas religiosas. O lugar é maravilhoso, tem ótimas vistas, passa uma calma e liberdade. Fomos recebidos com muito amor, a senhora que nos contou histórias é uma mulher muito guerreira. Amei (Chica da Silva, C33).

Eu gostei muito porque nós aprendemos muito lá. E ao mesmo tempo que a gente tava aprendendo nós tava se divertindo (Mariana Crioula, C33).

O passeio foi muito legal, eu gostei de tudo e até queria morar lá. Acontece que esse passeio me trouxe lembranças tanto boas quanto ruins, mas foi bom porque me fez refletir um pouco da vida, como ela é valiosa e confortável para nós... (Luiz Gama, C33).

O passeio para o Quilombo dos Alpes foi uma das minhas experiências mais legais nesse ano. Adorei ouvir a história da Mestra, adorei a trilha e vista de lá do alto do morro (Antonieta de Barros, C33).

Ao ler o relato das alunas e dos alunos (anexo M) eu me senti agradecida. Senti que muitos/as deles/as conseguiram fazer a conexão entre nossas aulas e a vivência no Quilombo. Nas palavras da Mestra Janja, o conceito de ancestralidade ficou mais concreto para elas/eles. Foi uma experiência que marcou nossos corpos e nossas almas. A ida ao Quilombo, assim como a saída pelo bairro, me fez lembrar como é importante rompermos os muros da escola e propiciar experiências e aprendizagens fora do ambiente escolar. O problema é que, para a gestão atual da prefeitura, a educação parece ser feita só na sala de aula e, conforme palavras do Secretário de Educação Adriano Naves¹⁰⁵, prioritariamente com o aumento da carga horária de português e matemática. Essa “escola”, pensada pelo Secretário, que se fecha dentro de seus muros e foca apenas em algumas disciplinas, não oferece instrumentos de aprendizagem que empoderem os alunos e as alunas para se apropriarem da cultura hegemônica. Paulo Freire já alertava para esse fato desde seus primeiros livros e estudos. Segundo o autor, a educação precisa fazer sentido para educandos e educadores. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire elabora o conceito da educação bancária, na qual os educandos são induzidos a apenas receber, sem questionar, conhecimentos com os quais não se identificam, que não fazem, na maioria das vezes, nenhum sentido para eles/elas. Segundo o autor, “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (1987, p. 33). Essa visita ao Quilombo dos Alpes foi

¹⁰⁵ No início da gestão do Prefeito Nelson Marchezan Jr., a Secretaria de Educação, na pessoa do Secretário Adriano Naves, fez várias mudanças na rotina escolar. Dentre elas, aumentou a carga horária das disciplinas de português e matemática e diminuiu as de educação física e arte-educação. A justificativa para essa ação foi para melhorar os números do IDEB.

uma experiência de uma educação que faz mais sentido para as alunas e os alunos. Foi um momento vivenciado com muita alegria por todos.

O último evento que tivemos dentro do Projeto Corpo e Ancestralidade, no ano letivo de 2018, foi a visita do Mestre Chico e da Mestra Paula, acompanhados do Vander, à nossa escola. Tentei preparar as turmas para essa visita. Conversei com eles sobre a importância dos Mestres (para aquelas e aqueles que foram ao Quilombo dos Alpes e receberam o Velho Griô foi fácil entender) e contei quem era o Mestre Chico. Queria aproveitar ao máximo essa visita, então acabei levando quatro turmas para a sala de dança, todas as quatro turmas que mais participaram ativamente das aulas do projeto: C21, C23, C31 e C33. Fizemos duas rodas para ouvir o Mestre e cantar com ele. Alguns colegas acharam loucura minha colocar quatro turmas de adolescentes em uma sala para ouvir o Mestre, mas eu acho que eles se saíram muito bem. A grande maioria ouviu Mestre Chico muito atentamente. O Mestre falou, contou histórias e depois tocou. A grande dificuldade dos alunos e das alunas foi cantar. Eles, muito tímidos, mal respondiam aos versos do Mestre. É incrível ver o condicionamento dos corpos dessas turmas. Oito ou nove anos de escolarização fazem com que esses corpos fiquem enrijecidos e fechados para o encantamento; é muito difícil para eles/elas se exporem corporalmente se não for no pequeno grupo de convívio e nos moldes que eles/elas já estão acostumados. A escola vai enquadrando as crianças e os adolescentes até que eles se distanciem de sua própria cultura e identidade, deixando de lado a espontaneidade:

A vivência das crianças e jovens na ambiência da escola (com assuntos e disciplinas fragmentados, deslocados da realidade histórica, espacial e cultural da maioria das estudantes, sem afetividade, com o encontro de aprendizado totalmente maçante, em palavrórios monológicos explicativos totalmente cansativos e entediados) resseca as crianças de vivências encantadoras. Conforme vão avançando seus estudos na direção do fim do ensino fundamental e médio, mais desencantadas com o modelo de ensino que são obrigadas a enfrentar diariamente, elas vão ficando, a ponto de não saberem mais de suas próprias histórias de pertencimento identitário étnico-racial (Gomes, 2019, p. 131).

O Mestre levou alguns instrumentos de bambu e distribuiu pelas rodas para que as turmas fossem experimentando. No final, fizemos uma grande ciranda. Apesar de não ser uma prática da cultura do Mestre Chico, o Vander pediu a ele e fizemos uma grande ciranda. Foi muito lindo de ver quase cem alunos, em duas rodas, dançando e cantando ciranda.

Figura 53, 54 e 55 – Oficina Mestre Chico



Conversando com Mestre Chico, após a atividade, dois pontos nos chamaram a atenção. O primeiro deles é como os adolescentes não interagem espontaneamente. Como esses corpos estão condicionados, como mencionei anteriormente. Falta a iniciativa, a resposta; eles só interagem ou demonstram energia quando é para ficar de brincadeira¹⁰⁶ entre eles, caso contrário, parece que entram para um casulo. Na atividade desse dia, eles tiveram uma escuta respeitosa e até interessada, mas na hora da interação, ainda faltou que os alunos e as alunas assumissem o protagonismo e suas palavras, que eles e elas fossem mais proativos. Com exceção de duas ou três alunas, a maioria assistiu e até tocou os instrumentos, mas não mais que isso. Vander aborda essa questão na sua dissertação de mestrado também:

A atividade transcorre bem, mas a resistência dos alunos e alunas é grande às proposições que fazemos. Temos sugestões de cantos, com a orientação do Mestre, para que os estudantes respondam, mas a resposta é difícil de sair dos corpos. Passamos ao maior momento de integração, que é a atividade com os bambus. De um momento para outro do encontro, Mestre Chico fala bastante. Sua voz é forte e ressoa muito alta na sala, que não é pequena. Seus assuntos versam sobre o momento de integração com os estudantes, de troca que se pode fazer com sua cultura, exemplificando com posturas que já teve na vida, elementos de suas experiências da capoeiragem, avançando para instruções de ensino sobre a vida das pessoas (GOMES, 2019, p. 123).

O segundo ponto que conversamos é sobre como precisamos do saber popular dentro da escola e como abismos são construídos entre esses dois saberes, o saber popular e o saber construído na academia, o saber erudito da cultura escolarizada. A escola não valoriza ou não se aproxima dos saberes populares e da tradição oral. Isso ficou evidente para mim com a falta de envolvimento dos professores nas atividades. Eram quatro turmas e eu era a única

¹⁰⁶ Na linguagem das alunas e alunos: ficar de frescura ou de arreganho. Expressões que elas/eles usam para definir quando estão de brincadeira entre si.

professora com eles. Eu entendo que estamos (nós professoras e professores) todos cansados e sobrecarregados, que qualquer brecha para uma pausa é sempre bem-vinda mas, para além disso, também tem o desinteresse e o descaso com os saberes da tradição oral.

No final da atividade, uma aluna me falou: “sora, bem que podíamos ter mais aulas como essa, né?” Ela foi umas das alunas que mais participou, fez várias perguntas e comentários durante as falas do Mestre. No outro dia, conversando com duas alunas da C21, perguntei se elas tinham gostado da atividade. Ambas disseram que sim. Então eu perguntei: se elas haviam gostado, por que não haviam cantado? Responderam-me que tinham cantado, sim. Resolvi perguntar ainda o porquê não dançaram comigo. Elas rapidamente me disseram: “ah sora, tava cheio de bonitinhos lá... tu acha que a gente ia dançar e pagar mico?” Ou seja, a vergonha¹⁰⁷ impede que eles interajam mais, mesmo gostando da atividade.

Confirmei isso em outra atividade da escola no ano de 2019, quando a escola foi palco da gravação de uma atividade para o Jornal do Almoço¹⁰⁸, que foi uma grande aula de funk com um MC conhecido e dançarinos. Mesmo sendo o funk algo da cultura das alunas e dos alunos, foram poucos os que dançaram; a maioria desses participantes eram as alunas e os alunos menores. A escola vai, ao passar dos anos, tirando a espontaneidade das crianças. E isso se refletiu na atividade com Mestre Chico, conforme relatou Vander:

Nem eu, nem Mestre Chico, no caso, somos do cotidiano dos estudantes. A vivência das crianças e jovens na ambiência da escola (com assuntos e disciplinas fragmentados, deslocados da realidade histórica, espacial e cultural da maioria das estudantes, sem afetividade, com o encontro de aprendizado totalmente maçante, em palavrórios monológicos explicativos totalmente cansativos e entediante) resseca as crianças de vivências encantadoras. Conforme vão avançando seus estudos na direção do fim do ensino fundamental e médio, mais desencantadas com o modelo de ensino que são obrigadas a enfrentar diariamente elas vão ficando, a ponto de não saberem mais de suas próprias histórias de pertencimento identitário étnico-racial.

Em sua grande maioria, na turma que encontramos na EMEF Deputado Victor Issler, os estudantes desenvolvem, durante o encontro, um corpo desconfiado e temeroso diante de um indivíduo como Mestre Chico, que traz uma plasticidade pouco vista e mal compreendida, nas manifestações de suas culturas de pertencimentos étnico e culturais, refletidos em sua forma de andar, de falar, de cantar, de propor aprendizado vivencial, mal veiculada em meios de comunicação e até em instituições de ensino da sociedade brasileira (GOMES, 2019, p. 131).

¹⁰⁷ O termo vergonha pode ser um conceito muito forte que vem agregado de um juízo moral, talvez pudesse substituí-lo por inibição ou constrangimento, mas preferi manter o termo vergonha por ser o termo usado pelas alunas para explicar o porquê de elas não terem dançado comigo.

¹⁰⁸ Jornal do Almoço é um telejornal de uma emissora local que passa no horário do meio dia.

Esse estranhamento só diminuiu quando realizamos a ciranda que, bem ou mal, era uma atividade a qual as alunas e alunos já estavam mais acostumados devido a todas as aulas do Projeto Corpo e Ancestralidade:

O que pudemos perceber de muito significativo é que a mesma ciranda que tentamos fazer na EMEF Grande Oriente, diante de crianças sem experiência nenhuma nesse tipo de proposição de aula, não funcionou como tivemos o prazer de ver na EMEF Deputado Victor Issler. Essas são pequenas vitórias que temos que lembrar, em meio ao imenso manancial de frustrações que temos, diariamente, como educadores no sistema formal de ensino e escolarização, do qual fazemos parte eu, na escola onde trabalho e minha colega, na escola que visitamos (GOMES, 2019, p. 134).

Ainda temos um longo caminho a percorrer para que possamos tornar a escola um lugar mais acolhedor para os Mestres e Mestras griôs e para a tradição oral, para que a educação nesse espaço possa romper com esse modelo que hierarquiza os saberes e os seres:

Na visão de Mestre Chico, a educação dos europeus e americanos leva a um grau de individualização que cada pessoa fica uma ilha a ser protegida até de seus próximos. A proximidade entre as pessoas fica difícil até dentro das famílias, porque as crianças acabam os estudos sem saber de suas próprias histórias. São histórias contadas por outros e não por elas mesmo (GOMES, 2019, p 133).

O Projeto Corpo e Ancestralidade foi uma tentativa de construir possibilidades para buscar outra forma de educação na educação física. Uma busca de decolonizar minha prática, de construção, a partir da metodologia da Pedagogia Griô, de vínculos de aprendizagem que fizessem as alunas e os alunos refletirem sobre seus corpos e suas histórias. Uma tentativa de construir brechas dentro da estrutura enrijecida e colonial que é a escola¹⁰⁹. Também, foi um projeto que possibilitou ricas contribuições autoetnográficas e trouxe questões para refletir sobre meu trabalho docente. Nem sempre foi fácil, algumas aulas não aconteceram como eu tinha idealizado mas, em outras, eu saía muito satisfeita. Saí dessa experiência acreditando que trabalhar as questões das ancestralidades das nossas alunas e alunos é um ponto crucial para pensarmos uma outra educação e um outro mundo e/ou outra humanidade. Como ressalta Rufino, “a ancestralidade como sabedoria pluriversal ressemantizada por essas populações em diáspora emerge como um dos principais elementos que substanciam a invenção e a defesa da

¹⁰⁹ Lisandra Oliveira e Silva (2012) aborda, em sua tese, outros exemplos de construção dessas brechas quando fala do Projeto Mix, de uma escola Municipal de Porto Alegre. Segundo a autora, “o Mix trata de repensar os fazeres na escola, especialmente em dois aspectos: 1) na quebra da organização das atividades por área de conhecimento; 2) na possibilidade de horizontalizar as relações pedagógicas ressignificando lugares e saberes” (SILVA, 2012, p. 235).

vida” (RUFINO, 2019, p. 15). Para o autor, a ancestralidade emerge no contexto das nossas histórias como uma política anticolonial. Trabalhar essa ancestralidade e as histórias de vida das alunas, dos alunos e de toda a comunidade escolar é, então, uma forma de transformar minha prática docente em uma prática decolonial.

4.2 PINGOS E RESPINGOS: O QUE PENSAM AS ALUNAS E OS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROJETO CORPO E ANCESTRALIDADE

Ibeijada está de ronda
São Jorge de prontidão
Salve o povo de Aruanda
Salve Cosme e Damião

(Ponto para os Eres¹¹⁰ aprendido com Eduardo Dorneles)

Uma das grandes questões que me afligiam desde minha pesquisa de mestrado era saber até que ponto nossas intenções pedagógicas geram efeitos e atuam na subjetividade e nas atitudes das alunas e dos alunos. Certa vez, em um encontro acadêmico de pós-colonialidade e decolonialidade que participei em Florianópolis¹¹¹, uma liderança feminina Guarani, ao iniciar sua fala, disse: “espero que minhas palavras cheguem em vocês com o significado que eu gostaria de passar”. Isso porque, muitas vezes, falamos e intencionamos coisas que nem sempre chegam às pessoas exatamente da forma como planejamos ou gostaríamos. Um dos meus objetivos com esta tese foi justamente saber, ou tentar entender, o que pensam minhas alunas e meus alunos sobre as minhas aulas: será que eu consigo ensinar e comunicar para eles aquilo que tenho como objetivo? Será que consigo romper com uma educação física colonizadora?

Como já mencionei anteriormente, o problema de pesquisa da tese foi se modificando ao longo da pesquisa, e passou “das possibilidades e limites do trabalho com a Pedagogia Griô na educação física, visualizando de que forma essa pedagogia podia afetar professora e alunos/as em uma aula de educação física de uma escola municipal de Porto Alegre” para “a busca de compreender quais os sentimentos, sensações e reflexos que a pedagogia griô suscitou em uma professora de educação física. E que transformações provocou em mim e como isso afetou minha prática pedagógica e os meus alunos e alunas”. Mesmo com essa mudança, se manteve importante saber e entender o que pensam meus alunos e minhas alunas

¹¹⁰ Ponto, para os Eres, são cantigas cantadas nas religiões de matriz africana, como a umbanda e o batuque, em reverência às crianças.

¹¹¹ 1º Encontro Pós-Colonial e Decolonial – Diálogos Sensíveis: produção e circulação de saberes diversos, promovido pelo Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais AYA da UDESC, outubro de 2019.

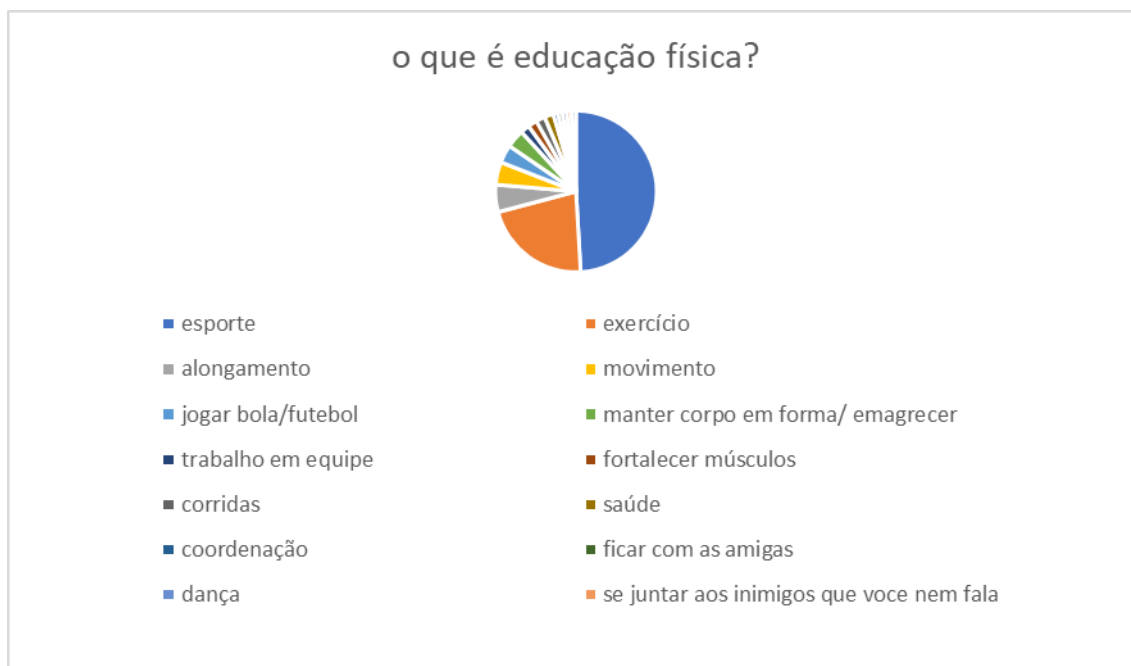
sobre nossas aulas e, principalmente, saber se, de alguma forma, as práticas com a Pedagogia Griô impactaram as alunas e os alunos de alguma forma que os fizesse repensar seus conceitos sobre a disciplina de educação física.

Na tentativa de dar conta do objetivo de compreender o que pensam as alunas e os alunos sobre minha prática, no início do ano letivo, pedi para que cada uma/um escrevesse em uma folha o que seria educação física para elas/eles. Fiz essa tarefa em todas as seis turmas e esperava já encontrar desde o início uma diferença entre as respostas das turmas de C20 (oitavo ano) e C30 (nono ano), pois as turmas de C20 nunca haviam tido aula comigo antes, e as de C30 já estavam no seu segundo ano comigo.

Ao final do ano letivo (mais precisamente em dezembro de 2018 e em janeiro de 2019) eu repeti a mesma tarefa para poder justapor as respostas e ver se alguma coisa, na visão delas/es, tinha se modificado. Também realizei um grupo de discussão antes de iniciar o Projeto Corpo e Ancestralidade e outro ao final do Projeto.

Na pesquisa inicial sobre o que pensam as alunas e os alunos sobre o conceito de educação física eu obtive uma ampla gama de respostas. Eu fui dividindo essas respostas em categorias por aproximações das palavras e seus significados. Entre as respostas das turmas de C20, a que mais apareceu foi que educação física é sinônimo de esporte (53 das 65 respostas traziam de alguma forma a referência ao esporte), em segundo lugar veio a concepção de educação física como exercício (com 24 respostas), em terceiro a ideia de educação física como alongamento (6 respostas), seguida pela resposta de que educação física é movimento (5 respostas), é jogar bola – só futebol – (4 respostas), é emagrecimento/manter o corpo em forma (4 respostas), é trabalho em equipe (2 respostas), é fortalecer os músculos (2 respostas), é saúde (2 respostas), é corridas (2 respostas), é coordenação (1 resposta), é ficar com as amigas (1 resposta), é se juntar aos inimigos e aos que você nem fala (1 resposta), é dança (1 resposta), é cuidar do corpo (1 resposta) e, por último, a ideia de que educação física é uma aula prática e fácil (1 resposta). No gráfico abaixo pode ser vista a proporcionalidade e a disparidade das respostas desses estudantes.

Tabela 3 – Gráfico o que é Educação Física?



Analisando essas respostas, podemos perceber que a maioria das alunas e dos alunos entende a educação física como esporte e exercício físico. Além disso, para vários alunos dessas turmas, educação física é sinônimo de não aula, de ficar no pátio livre. Essa prática é chamada, por alguns, como o “rola bola”¹¹² (DARIDO; JÚNIOR, 2010; SANTINI; MOLINA NETO, 2005); é uma prática na qual professoras e professores praticamente não intervêm na aula, dando uma bola para que os alunos e as alunas a manejem da maneira como desejarem. Segundo a autora, essa postura surgiu do extremo da crítica ao esporte. Esse “rola bola” ou “aula livre” aparece em diversas falas, como afirmam as alunas a seguir:

Educação física é sair pro pátio e jogar “bola” (Sonia Guajajara, C21, 14/3/2018).

Educação física pra mim é um esporte que ajuda a saúde mental e física. Também trabalhamos em grupo, fizemos exercícios, alongamentos, brincamos. Só que para mim tinha que ter mais exercícios, coisas diferentes, porque a gente só alongava e ficava livre (Aqualtune, C21, 14/3/2018).

Educação física pra mim é um esporte eu ficava sentada e as vezes no banheiro tirando fotos, mas eu acho que deveria estar fazendo os exercícios que a professora fazia junto com meus colegas (Clara Camarão, C21, 14/3/18).

¹¹² Para uma discussão mais aprofundada sobre o “rola bola”, ver o texto de Nascimento e Garces, “Educação Física ou rola bola? A percepção da comunidade escolar sobre as aulas de Educação Física” em **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, año 17, n. 178, Marzo de 2013, disponível em: <http://www.efedeportes.com>.

Nas respostas das alunas e dos alunos desse ano ciclo percebe-se uma ideia de educação física esportivizada e mecanicista (quero dizer, ligada a questão de exercícios, numa ideia de aptidão física e saúde, de moldar a estrutura física das crianças e adolescentes). Em outras palavras, atividade física relacionada ao gasto calórico, focando mais os aspectos biológicos/fisiológicos e pouco numa visão mais complexa, com aspectos psíquicos, sociais, relacionais e emocionais. Essas respostas corroboram com o estudo de Barros et al. (2015, p. 2) com turmas do ensino fundamental 2, onde “os alunos em grande parte entendem a Educação Física escolar enquanto prática esportiva ou recreação”. Entre os esportes citados nas respostas estão o futebol, vôlei, basquete e handebol, esportes mais populares na escola e que representam uma ideia do colonialismo que é imposto à educação física. Porque, na grande maioria das vezes, esses são os únicos esportes que circulam nas escolas¹¹³. Sobre essa visão da educação física, Silva (2018, p. 174) afirma que,

não podemos negar que a construção da identidade profissional do campo da Educação Física é fortemente influenciada pela visão biologicista e competitivista e sua intervenção médica e militar. Até os dias de hoje, vemos o esporte como conteúdo fortemente ministrado nas aulas e de uma maneira excludente.

Essa visão está presente não só na formação inicial de professores e professoras de educação física, como está também no âmbito da pós-graduação, modalidade de formação em que, de cada quatro pesquisas realizadas, 3 remetem-se a essa visão biologicista da educação física, conforme apontam os estudos de Frasson et al. (2015; 2017). Mas, por que essa realidade ainda se mantém? Por que nos cursos de graduação temos pouco ou nenhum contato com outras manifestações e modalidades esportivas que não aquelas institucionalizadas pelas organizações esportivas? Onde ficaram as práticas corporais indígenas e africanas nos caminhos formativos dos professores de educação física e das alunas e dos alunos da escola básica?

Entre as respostas das alunas e dos alunos, também identificamos que há uma polaridade entre aqueles alunos que gostam dos conteúdos da disciplina e os que não gostam:

¹¹³ A própria configuração física das escolas contribui para essas modalidades de práticas corporais. A administração educacional, quando projeta uma escola, sem maiores discussões projeta junto uma quadra de esportes coberta ou não. Mesmo administrações progressistas não questionam esse fato, muito menos o professorado, porque está incorporada na subjetividade docente essa noção de que educação física e esportes são sinônimos.

Educação física é fazer atividades esportivas, por exemplo correr, jogar vôlei, futebol e outras coisas. Muitas pessoas adoram fazer educação física, mas eu não, eu acho uma aula desnecessária, por mim eu ficava sentada sem fazer nada, mas eu não posso escolher o que fazer então pra mim educação física é só isso (Eva Maria do Bomsucesso, C21, 14/3/18).

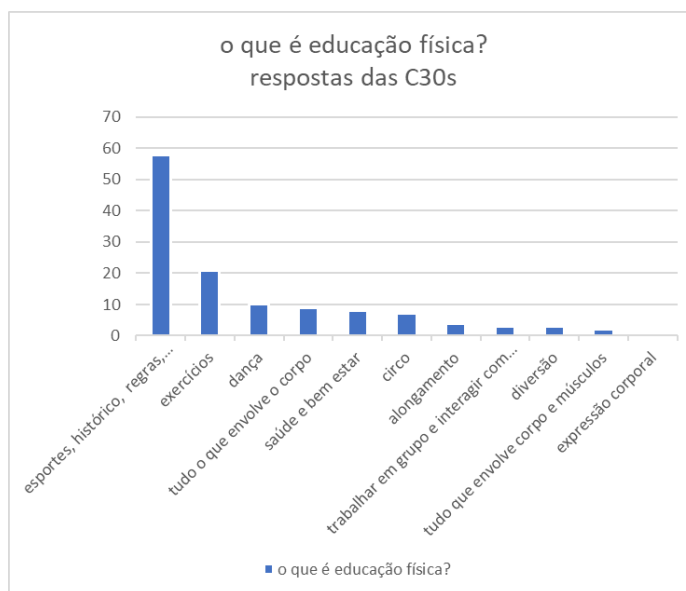
A educação física ajuda a melhorar a saúde mental e física e é boa para melhorar os movimentos do corpo, ajuda na velhice precoce e é bom para o corpo em tantas maneiras quanto é divertida. Não esqueça esportes é legal (Besouro, C21, 14/3/18).

Educação física é uma aula prática e muito fácil, é um modo de educação de ensino que melhora o aprendizado e convívio com os outros com atividades físicas entre os outros como futebol, vôlei, handebol e muitos esportes e atividades (Cartola, C21, 14/3/18).

Já entre as respostas das alunas e dos alunos do nono ano (C30), das 62 entregues no início do ano, 58 relacionaram a educação física ao esporte. Porém, diferentemente das respostas da C20, onde os alunos só falavam em jogar bola e praticar o esporte, nas respostas da C30 as alunas e os alunos mencionavam o estudo das regras, dos fundamentos, das táticas e o histórico dos diferentes esportes. Em segundo lugar, ficaram as respostas que mencionavam educação física como exercício físico ou exercitar-se (21). A terceira resposta de maior incidência foi a que relacionou educação física e dança; dez entre as sessenta e duas respostas falavam sobre a dança. Essa resposta foi encontrada nas C30 pois, no ano anterior, quando foram meus alunos em C20, eles tiveram um trimestre que trabalhamos dança criativa, dança de salão e danças circulares. Aqui já é possível notar uma diferença com as respostas das alunas e dos alunos das atuais C20. Também se percebe, nas respostas de C30, uma incorporação do meu discurso, quando a quarta resposta mais recorrente é de que a educação física é sobre o corpo e seus aprendizados; nove respostas falavam que educação física é educar o corpo, aprender sobre o corpo, tudo que envolve movimento do corpo, refletir e preparar nosso corpo. Depois vieram, respectivamente, as respostas: educação física é saúde, bem estar (8), é circo e atividades circenses (7), é alongamento (4), é trabalhar em grupo e interagir com os colegas (3), é diversão (3), é tudo o que envolve o corpo e os músculos (2) e, por fim, uma resposta relacionava a educação física à expressão corporal. Nas respostas dadas em março pelas alunas e pelos alunos de C30 não apareceu, em nenhum momento, a educação física como sinônimo de aula livre ou de não aula. Acredito que isso seja um reflexo do trabalho pedagógico realizado no ano anterior, pois em 2017 todos haviam sido meus alunos e tivemos um ano repleto de atividades. Os trimestres eram, até então, organizados por mim de forma que, em cada um, estudássemos um esporte e algum outro elemento da cultura corporal. No primeiro trimestre, estudamos o futsal e a expressão corporal; no segundo, o voleibol e a dança e, no terceiro, o atletismo e as atividades circenses. Mesmo já havendo uma diversidade

maior de práticas motoras, as aulas ainda tinham uma forte influência esportiva e não contemplavam¹¹⁴ as questões étnico-raciais da forma como eu gostaria.

Tabela 4 – O que é Educação Física? Respostas C30



Como eu já esperava, encontrei algumas diferenças entre as respostas de C20 e de C30 mas, na grande maioria, ambas tiveram o esporte como resposta majoritária. Diversos autores discorrem sobre as concepções do que compõem a educação física, entre eles Santos (2018), Soares (1996), Neira (2011), Nunes (2006), Darido (2003), Bracht (2007), Kunz (2004), Freire (1992) e Tani et al. (1988). Segundo Santos (2018, p. 65):

O currículo de Educação Física, dentro de suas abordagens e práticas, vem contribuindo ao longo de sua trajetória para a construção e valorização de conhecimentos e saberes que vão atender determinadas demandas impostas pela sociedade em seus diferentes períodos históricos.

No debate teórico da área, a partir da década de 1980, buscava-se romper com a lógica biológica naturalizada. Vários movimentos e concepções foram sendo elaboradas no desafio de romper com essa lógica. Entre eles, o Movimento Renovador da Educação Física (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005; CAPARROZ, 1997; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Principalmente com a entrada das ciências sociais e humanas na área, que fez com que

¹¹⁴ Trabalhamos durante o ano textos sobre esporte e racismo, elementos da dança afro e a visibilidade do corpo negro na mídia, mas foi apenas isso, e de exceto a dança. As outras discussões foram de forma mais teórica do que prática. Porém, as aulas eram pensadas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros, sempre buscando a cooperação, a valorização da corporeidade e a circularidade. Todas as nossas aulas iniciavam em círculo. Mas, mesmo assim, ainda não estava satisfeita com as aulas, queria mais.

alguns autores passassem a criticar os paradigmas da saúde, da aptidão física e do esporte, vinculados estritamente a uma visão biológica do corpo (SANTOS, 2018). Mas, mesmo com todo esse debate teórico, com grandes avanços terem sido conquistados, ainda assim, para uma parte dos alunos e das alunas, o que marca é uma visão esportivista da área. Silva (2018, p. 167) ressalta que,

o paradigma hegemônico que reconhece o esporte como conteúdo principal da Educação Física e a racionalidade técnica ou tecnológica (instrumental) ainda se encontram presentes nos currículos de Educação Física, quer seja na forma como os currículos são estruturados, ou no fazer pedagógico dos/as docentes.

Minha grande questão com esse trabalho foi verificar se, ao final do ano, após trabalhar o Projeto Corpo e Ancestralidade e a metodologia da Pedagogia Griô, as alunas e os alunos tinham mudado seus conceitos sobre o que é educação física. A partir das respostas dadas por ambos os anos ciclos (C20 e C30), percebe-se que houve uma mudança na concepção dos alunos. O número de trabalhos entregues pelas alunas e pelos alunos, ao final do ano, foi menor do que o do início, mas isso se deve ao fato de que muitas delas e deles já não estavam mais comparecendo às aulas nesse período, fenômenos conhecidos como absenteísmo e evasão escolar. No total, na C20, obtive 42 respostas. O esporte continuou sendo a resposta mais frequente ao questionamento do que seria a educação física (35), contudo, apareceram outras noções do que seria a educação física. A segunda resposta mais presente foi trabalhar o corpo de diversas formas, descobrir diversas formas de usar o corpo, conhecê-lo melhor. Essa ideia esteve presente em 16 das respostas entregues. Em terceiro lugar veio a citação à ancestralidade, que a educação física era o momento de se conectar à ancestralidade, pedir a benção aos mais velhos e pesquisar a história dos antepassados (11 respostas). Além dessas respostas, as alunas ainda disseram que a educação física é dança (3), não é só futebol (1), é atletismo (1), é aprender a interagir com os outros (3), é diversão (2), é para deixar a gente mais saudável e ajudar a manter corpo saudável (3), é uma matéria que serve para as pessoas se soltarem e perderem a vergonha (3), é circo (1), é coordenação motora (1), é expressão corporal (1) e é também uma matéria onde os professores ensinam de uma forma diferente (1).

Tabela 5 – Gráfico: O que é Educação Física? Respostas C20



Desta vez não apareceram respostas identificando as aulas de educação física a não aula ou aula livre. Todas as respostas trouxeram elementos da cultura corporal que foram trabalhados ao longo do ano. E constatei, para minha felicidade, que alguns alunos e algumas alunas ainda relacionaram a disciplina ao Projeto Corpo e Ancestralidade. As próprias alunas e alunos sinalizaram em suas respostas essa mudança de concepção acerca da educação física:

Educação física mudou muito pra mim desde o começo do ano. Antes eu achava a educação física sempre igual, mas aí nós começamos a diferenciar o conteúdo e foi bem legal. A educação física deveria ser assim em todas as séries, com vários esportes e atividades diferentes como circo, dança e projeto corpo e ancestralidade (Davi Kopenawa, C22, janeiro 2019).

Pra mim a educação física antes eu pensava que a educação física era chata, mas nesse ano eu mudei de ideia, eu acho muito legal, eu aprendi muitas coisas legais como me conhecer melhor, minhas origens e também a ancestralidade. Conhecer os índios e ouvir músicas que nunca tinha ouvido. Tive que dançar essas músicas e também aprender esportes (Esperança Garcia, C23, janeiro 2019).

Para mim a educação física era só uma aula onde eu poderia parar de escrever e ficar parada conversando ou onde eu seria obrigada a jogar bola, futebol mais precisamente. Mas esse último ano eu aprendi que a educação física é de certa maneira um mal necessário, pois aprendemos sobre nosso corpo, nossos limites e nossas origens. Também de bônus aprendemos alguns esportes que não era só o futebol (Carolina Maria de Jesus, C23, janeiro 2019).

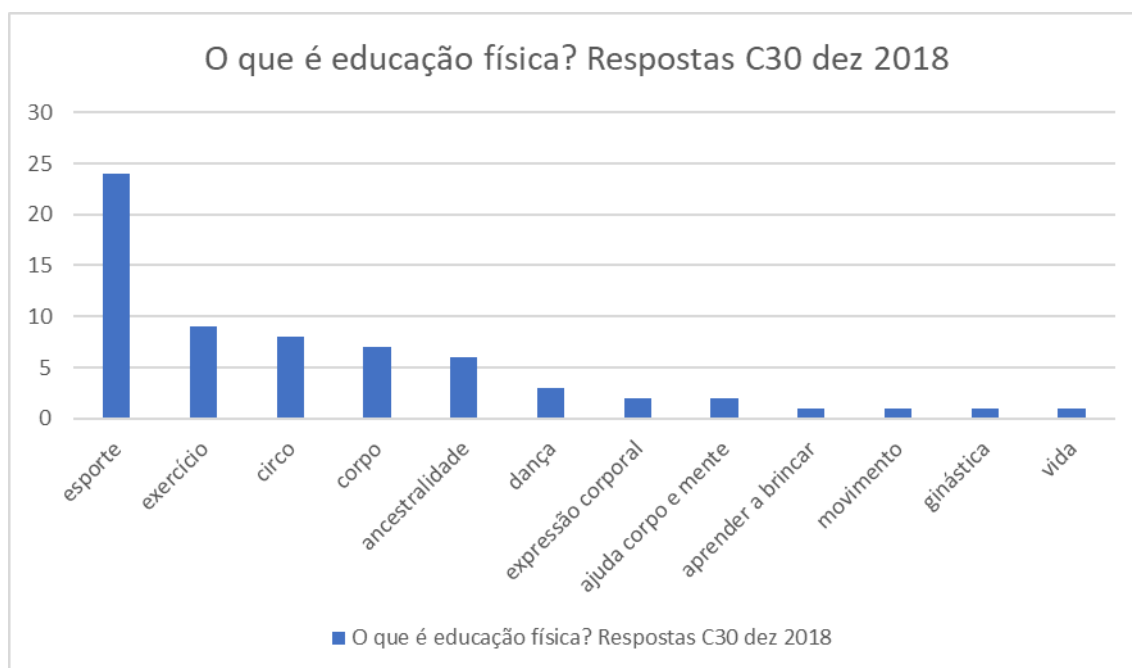
Antigamente pra mim educação física era apenas sair pro pátio e aula livre, os guris jogavam futebol e as gurias ficavam sentadas fofocando. Mas quando eu passei para a C20 eu conheci a professora Gabriela e com ela vi que tinha mais coisas, não quero puxar o saco mas realmente em C10 era só descer pro pátio, eu nem sabia que ganharia nota em educação física, eu não sabia que tinha prova. Hoje em dia a gente faz várias coisas, a gente aprende

a se soltar, a não ter vergonha do próprio corpo, meninas jogam futebol, vôlei, dança e atletismo... agora eu enxergo a educação física com outros olhos (Sonia Guajajara, C21, 14/1/19).

Educação física pra mim é uma matéria que trabalha o corpo de várias formas, como por exemplo o esporte. Além de esportes pode trabalhar com malabarismo e dança como fizemos esse ano. Com o projeto corpo e ancestralidade. De alguma forma, a educação física me ajudou a perder um pouco da vergonha que eu tenho de fazer qualquer coisa, então eu acho que ajuda a perder a vergonha e a timidez (Luisa Mahin, C21, 14/1/19).

Nas turmas de C30, o retorno dos trabalhos foi menor ainda do que nas da C20. Principalmente em uma turma, a C32, onde somente uma aluna entregou o trabalho escolar que eu solicitei. Foram um total de 30 respostas. Não sei se foi por causa do baixo número de alunas e de alunos que fizeram a tarefa solicitada ou por realmente não ter tocado os alunos, mas o número de respostas que ligaram a educação física ao Projeto Corpo e Ancestralidade foi menor do que eu esperava. Das 30 respostas, apenas 6 fizeram esse vínculo. Enquanto isso, 24 respostas falavam que educação física é esporte, 9 que é exercício, 8 relacionaram educação física ao circo e seus elementos (malabares e slackline), e 7 falavam sobre o corpo (tudo que envolve movimento com o corpo, conhecimento do corpo, arte do corpo, matéria em que exploramos nosso corpo, repensar sobre seu corpo, sobre você mesmo e educar o corpo), também 3 respostas vincularam educação física à dança, 2 à expressão corporal e ao fator da disciplina ajudar o corpo e a mente. Por último, com uma resposta cada, apareceram as respostas ligando educação física a saber/aprender a brincar e ajudar, à ginástica, ao movimento e à vida. Comparando essas respostas com as do início do ano, a diferença não foi grande.

Tabela 6 – O que é Educação Física? Respostas C30 dez. 2018



As respostas das turmas de C30 podem indicar que não consegui atingir meus objetivos plenamente e que o trabalho escolar não foi significativo como eu gostaria que fosse. Mas, apesar dessas respostas demonstrarem isso, o convívio do dia a dia e outras falas delas/es demonstram o contrário:

Educação física é uma matéria que me ajudou muito a perder minha vergonha, eu comecei a falar mais, dar minha opinião, é uma matéria que tem ajudado muito minha turma a ser mais juntos. É uma matéria muito maravilhosa, adoro as aulas propostas, o futebol, vôlei, projeto corpo e ancestralidade etc., eu amo essa matéria, educação física é vida! (Chica da Silva, C33, dezembro 2018).

Educação física para mim é se exercitar todos os dias nem que seja meia hora... Educação física é uma matéria preferida minha, porque to sempre aprendendo coisas boas, movimentos novos. Na educação física da professora Gabriela a gente tinha que dar as mãos para os colegas e isso faz você se aproximar mais das que pessoas que você não gostava (Chico Rei, C33, dezembro 2018).

O conceito de educação física mudou muito para mim, antes era só esporte, esporte e mais esporte. Agora é uma coisa bem diferente, com uma professora muito especial chamada Gabriela eu aprendi que educação física é uma hora para você repensar sobre você, sobre seu corpo, seus trejeitos, sua ancestralidade, etc. com as aulas super hiper divertidas penso bem diferente agora (Dandara, C31, janeiro 2019).

Aprendi que educação física é uma aula de expressão corporal que não é só futebol ou aula de ficar sentada sem fazer nada. Aprendi mais sobre o vôlei, basquete e mais bastante coisa. Aprendi a pedir a benção aos parentes

mais velhos, consegui ter mais intimidade com alguns colegas. Bom, antigamente achava que educação física era aula de conversa e de fazer nada, mas agora sei muita coisa e achei ótimo (Tereza de Benguela, C31, janeiro 2019).

Em algumas turmas, como a C33 e a C23, eu consegui ver os reflexos do trabalho realizado ao longo do ano através das atitudes das alunas e dos alunos. Na turma C33, turma com muitas alunas e alunos evangélicos e que mal pediam a benção¹¹⁵ nas primeiras aulas do Projeto, chegamos ao final do ano com todos participando, com as alunas me chamando para promover rodas de conversa sobre machismo, gordofobia e outras formas de preconceito. Também ficou evidente um maior entrosamento entre todos na turma, o que, para algumas alunas, foi um fruto das nossas aulas. Essas constatações se aproximam da ideia de como trabalhar as questões étnico-raciais apresentadas por Santos (2013, p. 84). Segundo a autora, “a didática e as metodologias utilizadas deverão despertar o interesse, a curiosidade e, acima de tudo, o sentimento de ‘pertença’, possibilitando-o de se perceber como sujeito deste processo de conhecimento e aprendizagem”.

Ao refletirem sobre suas origens e sua ancestralidade, ao escreverem suas histórias de vida, as alunas e os alunos passaram a agir como sujeitos do conhecimento; e, mesmo que nem todos tenham expressado isso nos trabalhos escritos, nas posturas e nas atitudes do dia a dia da escola, essa posição de sujeitos ficou evidente. Mas tiveram outras turmas, como o caso da C32, que as alunas e alunos não conseguiram relacionar as aulas do Projeto à educação física; elas/es não viam o sentido de escrever sua história de vida e refletir sobre de onde veio o corpo que hoje eles habitam. Isso era perceptível quando, durante as atividades, elas/es me perguntavam se não teria aula de educação física naquele dia.

Num primeiro momento, fiquei muito frustrada com isso, queria atingir a todas as alunas e os alunos, passei a questionar o sentido do que estava fazendo. No entanto, aos poucos, com o tempo (ah o tempo... respeitar os tempos foi um grande aprendizado deste ano para mim, vou explorar essa aprendizagem mais adiante em um capítulo específico sobre o tempo) fui percebendo que nem sempre vou conseguir tocar todas as pessoas, e que talvez algumas delas até tenham sido tocadas, mas só vão perceber ou dar sinais dessas aprendizagens muito mais tarde na vida.

Outro instrumento que lancei mão para poder saber se houve mudança na concepção de educação física das alunas e dos alunos após a experiência com a Pedagogia Griô, através

¹¹⁵ O pedido de benção aos mais velhos era feito ao início de cada aula do Projeto Corpo e Ancestralidade, com já foi explicado no capítulo anterior.

do Projeto Corpo e Ancestralidade, foi a realização de dois grupos de discussão. Um, antes de iniciar o projeto, e outro após o término do mesmo.

O primeiro grupo foi realizado numa segunda-feira pela tarde, no mês de março¹¹⁶. Foram convidados dois alunos de cada turma de C20 e de C30, mas apareceram outros tantos, que não tinham levado bilhete da escola solicitando autorização dos pais ou responsáveis, nem o convite para participar do grupo de discussão, e alguns dos que haviam levado não vieram. Fizemos o grupo durante os dois primeiros períodos da tarde, na sala de vídeo da escola. Preparei alguns comes e bebes para recepcionar as alunas e os alunos e uma sequência de perguntas em uma caixa para impulsionar o diálogo. Iniciei explicando o porquê elas/es estavam ali, quais os objetivos desse grupo de discussão e fazendo combinações acerca dos tempos. Um dos problemas iniciais que tive nesse grupo foi o entra e sai de alunos. Alguns meninos que não haviam sido convidados vieram e pediram para participar; eu prontamente aceitei, o problema é que depois de um tempo alguns não quiseram mais ficar e outros acabaram batendo na porta e entrando no meio do grupo. O grupo que foi pensado inicialmente, com 12 integrantes, acabou ficando com 16. Eu resolvi deixar os que chegaram depois participar pois, assim, fortalecia o vínculo (afetivo e social) com eles e evitava tumulto na escola¹¹⁷. As falas foram gravadas em um gravador digital e dois celulares que ficaram no centro da roda; depois eu transcrevi todos os diálogos. Sentamo-nos em um círculo e eu passei uma caixinha com as seguintes perguntas e/ou afirmações:

- 1- A sala de aula da educação física é a quadra de esportes?
- 2- O professor de educação física não precisa planejar a aula pois é só entregar a bola para os alunos.
- 3- Uma aula teórica, que o aluno tenha que escrever e ler, não é uma aula de educação física.
- 4- O conteúdo da educação física é tudo aquilo que envolver o corpo e o movimento.
- 5- Os meninos gostam mais de educação física do que as meninas.
- 6- Os meninos têm mais facilidade na educação física do que as meninas.
- 7- Na educação física não tem avaliação.

Cada vez uma pessoa tirava uma pergunta da caixa e se discutia o seu conteúdo. A primeira pergunta discutida foi se a quadra é a sala de aula da educação física. Algumas

¹¹⁶ Os critérios de seleção das alunas e dos alunos participantes foram explicados no capítulo da Espiritualidade.

¹¹⁷ Caso eu não os deixasse ficar na sala comigo iriam ficar zanzando pelo pátio da escola até alguém colocá-los para fora da escola.

alunas disseram que não, pois também fazíamos aula na sala de dança; já um dos meninos disse que devia ser sim pois, segundo ele, educação física deveria ser só futebol:

Mãe Menininha do Gantois: a sala de aula da educação física é a quadra de esportes?

Vó Chica: não por que tem a sala de dança, a gente também vai pra sala de dança...

Eu: o que vocês acham? O que que essa frase quer dizer? O quem dizer com isso, dizer que a sala de aula da educação física é a quadra de esportes?

Príncipe Custódio: que em física tem que ser só futebol...

Risos geral (trecho da transcrição do grupo de discussão 1).

Na sequência discutimos se os meninos gostavam mais de educação física do que as meninas, discussão essa que gerou muita polêmica e acirrou os ânimos de todas e todos. Mal ouviram a afirmação e duas alunas gritaram rápido: não! “não... é a mesma coisa que tu falar que menina não gosta de futebol, que não podem jogar futebol... primeira coisa que querem te dar é a bola de vôlei” (fala da aluna Mãe Menininha do Gantois, da turma C32). Aqui percebe-se como é importante que a escola trabalhe as questões de gênero, como ainda precisamos quebrar com os estereótipos construídos no senso comum sobre o que cabe para cada gênero. Não é à toa que ouvimos falas como a da Ministra Damares¹¹⁸, de que meninos vestem azul e meninas vestem rosa. Nessa mesma lógica, meninas jogam vôlei e meninos futebol. Acredito que a escola tem um papel importante para contrapor falas como essa. A Pedagogia Griô tem essa preocupação por isso procura não reproduzir cantigas que tenham cunho machista e preconceituosos:

Eu: e tu acha que os guris gostam mais de educação física do que as gurias?

André Rebouças: por causa dos esportes, tem guria que não...

Machado de Assis: não que o esporte seja só pra menino, mas tem menina que não gosta...

Eu: e a educação física é só esportes?

Eva Maria do Bonsucesso e Vó Chica: não

Machado de Assis: pra gente é

André Rebouças: é pra gente é... risos... (trecho transcrição do grupo de discussão 1).

Nesse momento, pude perceber como os meninos têm arraigado a concepção machista de que os esportes são para os meninos e de que as meninas, no máximo, podem jogar

¹¹⁸ Pastora evangélica e Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo do atual Presidente Jair Bolsonaro.

voleibol (dito um esporte menos violento e masculino), além de pautarem a educação física apenas pelo esporte. A discussão prosseguiu, eles refletindo sobre cada turma, quem era o público que mais participava, meninos ou meninas. Mesmo depois de algum tempo de discussão não se chegou a um consenso, embora a organização de um grupo de discussão não seja de se obter consensos, mas ver os diferentes entendimentos sobre o tema em discussão, a intersubjetividade.

Com a próxima pergunta tirada por um aluno “os meninos têm mais facilidade nas aulas de educação física do que as meninas”, o debate continuou. Porém, agora meninos e meninas concordaram que isso não estava ligado ao gênero, mas sim à personalidade da pessoa, e citaram o exemplo de vários colegas meninos que não gostavam ou que não tinham facilidade na educação física e uma série de outras colegas meninas que eram muito boas nas aulas.

Quando foram discutir a afirmação de que, na educação física, não tem avaliação, uma aluna disse que tem sim, afinal eles tinham acabado de fazer uma prova. Mas outros alunos e outras alunas disseram que não deveria ter. A Mãe Menininha do Gantóis disse que só deveria ter avaliação prática: “tinha que ser só jogo só ou avaliação jogando, não no papel, ter que sentar...” (fala da aluna Mãe Menininha do Gantóis, da turma C32, durante o grupo de discussão). Quando eu a questioneei o porquê isso, ela me respondeu: “porque educação física não é dentro da sala”. A partir dessa resposta, entendo que a concepção que a aluna tem da educação física é de uma matéria que deve, necessariamente, ser feita na quadra, e que é basicamente composta por conteúdos esportivizados. Mas isso não subtrai a reflexão crítica sobre a aprendizagem das técnicas e das práticas corporais no ambiente escolar e sobre a cultura corporal do movimento, que impregnam a educação física escolar.

A próxima afirmação que o grupo discutiu foi sobre o planejamento das aulas de educação física. A frase dizia: “o professor de educação física não precisa planejar a aula pois é só entregar a bola para os alunos”. Com essa frase eu pretendia fomentar uma discussão a respeito da educação física enquanto não aula, rola-bola ou a aula livre. E foi por aí mesmo que caminhou o debate:

Cacique Raoni: professor de educação física não precisa planejar a aula pois é só entregar a bola aos alunos...

Machado de Assis: não.

Eu: e aí, vocês concordam com essa frase?

(todos falando ao mesmo tempo)

Vó Chica: não.

Príncipe Custódio: eu concordo.

Machado de Assis: podia ser assim, mas não é o certo.

Ganga Zumba: só contigo que não é assim... tu faz uns bagulho nada a ver.

Cacique Raoni: é, sora, tinha que só ser livre (trecho da transcrição do grupo de discussão 1).

Através dos atos de fala dos alunos é possível notar a cultura que se tinha na escola, de que educação física era aula livre, onde eles podiam ou não fazer nada, ou fazer só o que quisessem, na qual a disciplina não tinha um conteúdo programático ou um currículo a seguir.

Na sequência, discutimos a questão: “o conteúdo da educação física é tudo aquilo que envolve o corpo e movimento”. A partir dessa questão surgiu a fala de uma aluna sobre o contato corporal. Vó Chica, uma aluna de C20, ao falar que a aula de educação física é tudo que envolve corpo e movimento, se queixou que não gostava das aulas na sala de dança (no caso, o que ela mencionava eram as aulas de expressão corporal) porque as pessoas tinham que se tocar (interagir corporalmente). Outra aluna chamou a atenção dela para o fato de que, no jogo, elas também tinham o contato corporal e ela não se importava. Vó Chica argumentou que aí era diferente. Entendo que o contato corporal é algo muito delicado e que, principalmente na adolescência, não é uma coisa fácil de ser trabalhada e discutida com as alunas e os alunos, tanto nas aulas de educação física, quanto em todo o ambiente escolar, até mesmo no contexto social mais amplo. Porém, acredito ser muito importante. Nas aulas de expressão corporal vou inserindo o contato com o corpo do outro aos poucos e de forma progressiva. Procuo refletir com as turmas o porquê só achamos natural encostar nas/nos colegas se for para bater. Meu objetivo, com essas atividades, é que as alunas e os alunos possam construir uma outra relação com o corpo, desvinculando o contato corporal de questões sexuais ou de violência, que possamos construir relações de afeto e de proximidade e que os corpos deixem de ser um tabu, mas sejam respeitados nas suas individualidades. É importante ressaltar sempre nas aulas que, apesar do contato corporal ser importante, natural e necessário, ele é sempre parte de uma relação entre duas pessoas e só pode acontecer se as duas pessoas estiverem confortáveis para isso e autorizarem. No início, nem todas as alunas e os alunos se sentem confortáveis nessas aulas, por isso elas têm um processo lento de desenvolvimento. Mas, ao final do ano letivo, a grande maioria das alunas e dos alunos já participa tranquilamente e se diverte. Assim, acredito estar colaborando para que a escola se torne um lugar de mais afetos e menos agressividade.

A próxima questão foi: “uma aula teórica onde a pessoa tenha que ler e escrever não é uma aula de educação física”. A maioria dos alunos e alunas acha que não é, mas alguns lembraram que, mesmo nos esportes, quando estudávamos as regras tinham aulas teóricas.

Um dos alunos de C30 grita no meio da discussão, indignado: “não pode ter... porque a gente já escreve em português, em ciências e aí vai ter que escrever em física também...” (trecho da fala do aluno Príncipe Custódio, da turma C32, transcrita do grupo de discussão 1). Essa fala sinaliza, para mim, o quanto a escola engessa o corpo, pois a educação física é o único momento em que as turmas não ficam presas ao lápis e ao caderno ou à sala de aula. Acredito que, mais do que definir o que é ou não a educação física, ela demonstra o quanto precisamos repensar a escola.

Como desdobramento dessa discussão, chegamos à questão de porque existe educação física na escola e, mais além, de porque existe a escola. Para o Príncipe Custódio, a educação física existe na escola para dar uma relaxada. Nem todas/os concordaram com a afirmação, mas ninguém apresentou uma alternativa a ela. Passei a questionar, então, o porquê eles/as iam a escola? E as respostas foram: “tem uns que vem por obrigação, outros vem pela comida” (Vó Chica, C21), “pra ter a aprendizagem”, “pra não virar um mendigo” (Francisco José do Nascimento, C22), “pra ver as garotas” (André Rebouças, C32), “pra garantir um futuro nask¹¹⁹, na fê” (Machado de Assis, C31). No meio dessa discussão, enquanto alguns iam respondendo o motivo de frequentarem a escola, um aluno vira para mim e fala: “sora, depois que eu soubesse ler e escrever, se eu pudesse, eu já parava de estudar” (Príncipe Custódio, C31). Essa frase me levou a refletir sobre a importância da leitura de mundo, que nos fala Paulo Freire (2001). Para esse aluno, basta saber ler e escrever; mas que leitura é essa? Freire alerta para o fato de que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2001, p. 11). Sendo assim, não basta uma simples leitura da palavra, as alunas e os alunos precisam perceber as relações entre textos e contextos. Afinal, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2001, p. 11). Com essa discussão, encerramos o primeiro momento do grupo de discussão. Fizemos uma pausa para o lanche e depois retomamos.

O segundo momento do grupo foi a construção da mandala¹²⁰ de palavras significantes. Nessa parte, eu preparei palavras soltas¹²¹ e coloquei no chão. Pedi que cada

¹¹⁹ Nask é uma expressão usada pelas alunas e alunos para indicar algo bom, legal.

¹²⁰ A expressão mandala provém de uma palavra da língua sânscrita, falada na Índia antiga, e significa, literalmente, um círculo, ainda que também (como composto de manda = essência e la = conteúdo) seja entendida como “o que contém a essência” ou “a esfera da essência” ou ainda “o círculo da essência” (GREEN, 2005, p. 7). Nessa atividade, as alunas e os alunos foram colocando as palavras, circularmente, em volta das palavras educação física, ligando as demais a essa, de maneira que elas/eles achassem fazer mais sentido.

aluno escolhesse uma e depois íamos colocando-as no centro da roda, explicando o porquê de ter escolhido aquela palavra e formando uma mandala de significados e ligações entre as palavras. Cada aluna/o precisava pegar e mostrar sua palavra, além de dizer o porquê a escolheu e o que acha que ela significa. As alunas e os alunos ficaram um empurrando para o outro...

Machado de Assis: faço questão de deixar o Príncipe Custódio começar...

Risos.

Eu: é tu, Príncipe Custódio, que vai começar?

Ganga Zumba: puxa a fila aí...

Vó Chica: vai, Mãe Menininha do Gantois...

Ganga Zumba: o dela aqui óo, mais fácil...

Eu: e aí, gente... quem vai começar? Alguém tem que começar...
(trecho da transcrição do grupo de discussão 1).

Assim foi, até que o Ganga Zumba pegou a palavra “movimento” e colocou no centro da roda. Minha ideia era que eles pudessem estabelecer uma ligação entre as palavras e a educação física. Mas eu cometi um grande erro, trouxe as palavras escritas e definidas, palavras que faziam sentido para mim e não necessariamente para elas/es. Portanto, nenhuma das alunas ou dos alunos explicou o porquê tinha escolhido a palavra que pegou, uns diziam que era a que estava mais próxima de si, outras que era o que sobrou. Em consequência disso, acabei cometendo mais uma inadequação (que, ao longo do ano, nas práticas da Pedagogia Griô dos encontros dialógicos, fui me dando conta e aprendendo a fazer diferente) que foi conduzir demais o diálogo. Essa foi uma inadequação à proposta que, no segundo grupo de discussão, eu cuidei para não repetir. Assim como nos círculos de cultura propostos por Paulo Freire, aqui eu precisava estar em uma posição horizontal no diálogo e cuidar para não querer impor a minha palavra, fazendo com que elas/eles calassem as suas:

Dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais (FREIRE, 2016, p. 91).

Por isso, esse foi um aspecto que eu cuidei muito na realização do grupo de discussão ao final do Projeto Corpo e Ancestralidade e nas rodas de conversa que aconteceram ao longo

¹²¹ As palavras que eu selecionei para essa segunda parte foram: movimento, competição, recreação, circo, valência física, expressão corporal, luta, ginástica, corpo, dança, cooperação, esporte, coordenação.

do projeto. Sempre tento ter em mente o que Paulo Freire (1987) alertou sobre o diálogo ser uma exigência existencial e não poder ser reduzido a um ato de depositar ideias.

No final do ano, após quase finalizado o Projeto Corpo e Ancestralidade, realizei o segundo grupo de discussão¹²². Desta vez, tentei corrigir as inadequações detectadas no primeiro grupo. Para isso resolvi realizar o grupo pela manhã mesmo, retirando as alunas e os alunos de suas salas de aula para essa atividade. Isso porque, no primeiro grupo, nem todas as alunas e os alunos convidados compareceram. Então, mais uma vez, selecionei duas pessoas de cada turma para participar do grupo. A ideia inicial era que fossem as mesmas pessoas do primeiro grupo, porém isso não foi possível porque algumas alunas e alguns alunos haviam trocado de escola¹²³ e outras não estavam presentes no dia da realização do segundo grupo. Sendo assim, acabei fazendo um segundo grupo com novas pessoas. A dinâmica desse grupo foi parecida com o do primeiro, fizemos uma roda e cada aluna/aluno tirava uma pergunta da caixa e discutíamos sobre ela. As perguntas foram as mesmas realizadas no grupo anterior, as diferenças para o primeiro grupo foram que não realizamos a dinâmica da mandala de palavras (por conta do tempo, já que dessa vez fiz o grupo em período que elas/es estavam em aula e não poderia tirá-las/los muito tempo de sala) e que, dessa vez, procurei não interferir ou conduzir o diálogo.

A primeira questão lida foi: “o conteúdo da educação física é tudo aquilo que envolver o corpo e o movimento”. Várias vozes ecoaram gritando que sim, que educação física é tudo que envolver corpo e movimento. Só um aluno de C20 disse: “menos a aula de dança pelo amor de Deus” (fala aluno Guaraci, C23). Nesse momento, eu pensei em argumentar que a dança também fazia parte da educação física, mas me lembrei de que devia apenas fazer questões, dando maior abertura para que as alunas e os alunos colocassem sua opinião. Então, apenas questioneei o porquê ele achava isso. Mas, antes mesmo que o aluno pudesse responder, uma aluna e um aluno falaram: “como que não? É movimento” (fala da aluna Chica da Silva, C33), “como que não?” (fala do aluno Chico Rei, C33). Então Lupicínio Rodrigues falou que educação física, para ele, era futebol, e outro aluno, Mario Juruna disse que “educação física é exercitar a sua mente e exercitar o seu corpo”.

Ao tirar a próxima pergunta, a aluna Chica da Silva já foi lendo e respondendo:

¹²² Esse grupo, como já explicado no capítulo da Espiritualidade, aconteceu em 6/12/2018.

¹²³ Essa é uma prática bem comum na nossa escola, alunas e alunos saem e entram ao longo de todo ano letivo, chegando, às vezes, a sair e a retornar no mesmo ano. É uma característica das escolas da região e do bairro ser um local de passagem para muitas famílias. O bairro Mario Quintana, onde está localizada a escola, é um bairro composto por muitas comunidades de invasão e as famílias, muitas vezes, circulam por elas e outros bairros da cidade.

O professor de educação física não precisa planejar a aula pois é só entregar a bola para os alunos... [ao que ela respondeu] não, não é assim... não é... educação física não é só movida por futebol e vôlei (trecho extraído da transcrição do grupo de discussão 2).

Segundo outro aluno, muitas pessoas pensam assim. Conforme ele, durante muito tempo suas aulas foram só bola no pátio, livre, e ele não via a necessidade de um planejamento:

Tem gente que é assim, porque tem outros professores que a gente tinha aqui no colégio que era assim... o professor só larga a bola e a gente que vá jogar... até a quarta série é só futebol... depois que a gente começa a ver coisas diferentes (trecho da fala do aluno Davi Kopenawa, transcrita do grupo de discussão 2).

A segunda questão discutida foi se “os meninos têm mais facilidade na educação física do que as meninas”. Desta vez a maioria das alunas e dos alunos afirmaram que não:

Laudelina de Campos: só porque inclui o futebol...

Cacique Raoni: nada a ver.

Eu: vocês acham que os meninos tem mais facilidade que as meninas

Mãe Menininha do Gantóis: nada a ver.

Aqaltune: não.

Mario Juruna: depende do quê.

Davi Kopenawa: acontece que a maioria das meninas não é muito de esporte, não pratica esporte assim que nem os guris, elas ficam paradas.

Chica da Silva: algumas né.

Davi Kopenawa: é, tem outras que jogam... mas a maioria acho que é vergonha joga bola.

Maria Carolina de Jesus: e também, muitas vezes, a gente fica lá parada e os guris não jogam a bola.

Chica da Silva: é, é sempre isso.

Chico Rei: verdade (trecho extraído da transcrição do grupo de discussão 2).

Sobre quem gosta mais de educação física, se meninos ou meninas, o grupo se dividiu. Enquanto uns achavam que não havia diferença entre meninos e meninas, outros acreditavam que dependia do conteúdo, conforme o conteúdo agradava mais aos meninos ou as meninas. Mas essa opinião também não era unânime:

Davi Kopenawa: também, quando é só futebol é meio que não inclui todo mundo, vôlei já inclui mais as gurias e os guris porque...

Chica da Silva (atropelando a fala do Davi Kopenawa): futebol também inclui, é só elas que não se impõem, é só elas jogar, elas querem jogar, mas elas ficam lá sentada porque os guris não deixam, e não tem isso, eu pego e jogo (trecho extraído da transcrição do grupo de discussão 2).

Usando as falas das alunas e dos alunos como oportunidade, aproveitei para explorar a questão do que eles entendiam como conteúdo da educação física. Então perguntei: é só vôlei e futebol o conteúdo da educação física? A resposta à minha pergunta foi bem diversa e me deixou bem feliz:

Todos: não.

Chica da Silva: não, tem basquete, tem futsal, tem um monte de coisas.

Maria Felipa: não.

Meninos: não.

Mario Juruna: dança.

Davi Kopenawa: expressão corporal.

Cacique Raoni: a fala.

Chica da Silva: tem o negócio da vergonha também, tem gente que tem vergonha de falar e tu também trabalha isso, fala de religião, fala de bastante coisa, não só esporte.

Maria Felipa: ancestralidade (trecho extraído da transcrição do grupo de discussão 2).

Ao discutirem a questão sobre a aula de educação física ser também uma aula teórica, desta vez o grupo respondeu que sim, que a educação física também pode ser uma aula teórica, mas que eles lamentavam por isso pois, afinal, na educação física era o momento que eles podiam fazer algo diferente. A resposta apresentou a mesma questão do grupo 1. Segundo o aluno Mario Juruna, infelizmente, a educação física também pode ser teórica. Para ele aula teórica é sinal de ficar em sala de aula e ficar em sala de aula é muito chato. Quando questionados se a sala de aula da educação física é a quadra de esportes, todas/os responderam que não é só a quadra, pois as aulas podem ser na sala de dança, na área coberta¹²⁴ ou na própria sala de aula.

Depois das questões terem sido discutidas, pedi às alunas e aos alunos que me falassem um pouco de como se sentiram com o Projeto Corpo e Ancestralidade. A primeira coisa sobre a qual elas/es falaram foi sobre escrever suas histórias de vida. Para algumas pessoas, a experiência foi normal, mas para outras foi preciso um exercício de paciência. Como é o caso da aluna Chica da Silva, segundo ela: “pra mim foi mais ou menos, a minha cabeça aqui... nossa muita paciência com meus pais pra ouvir eles por que eu não tenho paciência, mas eu fiz”. Para Tereza de Benguela, foi um montar de quebra cabeças, pois nem sempre as histórias da família batiam uma com a outra: “eu perguntei, mas cada um tinha uma

¹²⁴ Área coberta é um espaço na escola entre os prédios e a entrada principal, que tem uma cobertura de zinco. Nesse espaço realizamos várias aulas, e também é onde as turmas dos menores fazem as filas para entrada na sala de aula, no início das aulas e após o recreio.

história diferente do que aconteceu e eu tive que emendar e deu no que deu, e foi aquilo que eu escrevi”. Nem todas as alunas e os alunos recorreram a suas mães, pais e avós para buscarem o material da escrita. Algumas recorreram à própria memória. Maria Carolina de Jesus falou: “eu não falei com eles, mas eu sabia bastante histórias que eles contavam antes pra mim”. E alguns alunos alegaram ser muito difícil escrever sobre si mesmo. Segundo o aluno Juan, “é mais fácil falar dos outros do que de si mesmo”.

Dei, então, uma nova pergunta para eles lerem e discutirem, dessa vez relacionando o projeto às aulas de educação física. “Por que vocês acham que nós trabalhamos o Projeto Corpo e Ancestralidade na educação física?”. Na mesma hora, alguns alunos me retornaram a pergunta: “boa pergunta sora, eu que te pergunto, por quê?”. Quando eu ia começar a responder, o Mario Juruna respondeu: “porque tu faz o curso disso né, sora...”, e a Chica da Silva também emendou uma resposta: “não... tu trabalha nossa ancestralidade né, sora, coisas que a gente não tá acostumado a ver na escola”. Foi interessante ver a curiosidade delas e deles e como foram achando respostas para a pergunta ou criando novas perguntas, como foi o caso da Maria Carolina de Jesus. Ela me perguntou,

sora tu trabalha isso pra gente pra saber do nosso passado, dos nossos ancestrais, mas uma perguntinha que eu fiquei curiosa, pelo jeito tu gosta bastante disso né, de ancestralidade, tu fala dos teus avós... tu começou a fazer esse curso por que tu gosta, ou tu gosta por que tá fazendo o curso? (trecho extraído da transcrição do grupo de discussão 2).

Ela me fez a pergunta e depois ela mesma me respondeu, dizendo que dava quase na mesma. Mas eu achei muito interessante como ela foi elaborando as questões e ligando meus interesses, a forma como eu conduzia a disciplina. Esse momento foi o único momento que eu mais falei, pois achei que devia a eles uma explicação, já que várias pessoas no grupo tinham me questionado o porquê de eu desenvolver esse projeto. Abaixo transcrevo minha resposta para o grupo. Apesar de longa, acho que resume um pouco minhas intenções:

É um pouco de cada coisa... eu fui buscar a formação lá na Pedagogia Griô porque eu queria, eu buscava uma educação que fizesse mais sentido e aí, lá na Pedagogia Griô, eu fui aprender um pouco a discutir sobre isso, sobre corpo e ancestralidade, mas eu sempre tive curiosidade, e porque eu trabalho na educação física, respondendo um pouco os meninos... bom, um dos conteúdos da educação física é o corpo, e a gente tem uma coisa com o corpo que a gente não pensa sobre ele, o que que a gente tem construído na nossa sociedade? Que o corpo, ele é um tabu, né, por exemplo, eu tenho que andar toda vestida, andar toda tapada, a sexualidade, então, é outro tabu. O corpo é visto como uma máquina de sexo, tanto que eu sempre falei pra vocês que nossas aulas começam de mãos dadas pra gente aprender que pode

encostar no corpo do outro e isso não quer dizer que eu quero dar ou comer ele, né¹²⁵, que o corpo não é só isso, que o corpo não é um tabu, que a gente não tem que ter vergonha do nosso corpo... mas pra gente poder ter essa relação com o corpo a gente tem que conhecer esse corpo, a gente tem que entender, e esse corpo não chegou aqui do nada. Ele chegou aqui carregado por uma ancestralidade, a gente é como a gente é hoje por alguns motivos, por alguns cruzamentos do universo, de pessoas; então, a ideia pra trabalhar o Projeto Corpo e Ancestralidade é isso, é a gente pensar o nosso corpo e também a gente pensar sobre nós mesmos... e eu acredito que a gente aprende é com o corpo, porque, senão, a gente podia tirar o cérebro, mandava pra escola e o corpo ficava em casa descansando. Mas a gente aprende é com o corpo, a gente aprende é tocando, é vendo, é vivenciando; e, às vezes, a escola, ela não valoriza muito o corpo, ela quer que a gente fique sentado um atrás do outro e eu acho que pra gente ter mais sentido no que a gente aprende, o nosso corpo, a nossa história, tem que estar aqui, a gente tem que conhecer a nossa história pra poder conhecer a história do Brasil, a história do mundo, pra poder conhecer a história da ciência, da matemática, então, por isso que eu trabalho esse Projeto Corpo e Ancestralidade (trecho da transcrição do grupo de discussão 2).

Após essa explicação dos motivos que me levaram a trabalhar o Projeto Corpo e Ancestralidade com as minhas turmas, nós retomamos as perguntas referente a ele. Passei a discutir com elas/eles então como elas/es se sentiram nas aulas do Projeto Corpo e Ancestralidade. Eu esperava que eles não falassem muito ou que dissessem que era frau¹²⁶, tanto que brinquei que eles podiam ser bem sinceros ao responder, mas não foi isso que aconteceu:

Eu: podem ser sinceros, eu sei que tem gente que cada vez que vai pra educação física é um parto, outros que pegar o maracá é horrível... falem bem o que vocês acharem, não se preocupem...

Matheus: oh, sora, me ajudou a perder a vergonha.

Chica da Silva: é verdade, eu tinha muita vergonha de falar, agora eu não paro mais, agora deu, agora que eu peguei o maracá não paro mais.

Mario Juruna: eu também tinha vergonha.

Eu: tu falou que tu gosta, Davi Kopenowa? Por que tu gosta?

Davi Kopenawa: porque sei lá, tem muitas conversas, conversas sobre coisas que a gente não está acostumado, a gente começa a saber... tipo aquela parte que a gente tem que pedir a benção, todo mundo fala o nome do pai, avô, a gente passa a saber, eu acho que é legal...

Eu: e vocês, meninas, como se sentem?

Maria Carolina de Jesus: eu gosto muito do projeto, no meu caso não me ajudou muito a perder a vergonha, porque vocês tão vendo aqui (continuo envergonhada) mas ...

Chica da Silva: como que não? Tu tá falando...

Maria Carolina de Jesus: é... mas...

¹²⁵ Procuo explicar às alunas e aos alunos usando de sua própria linguagem, por isso uso palavras e expressões que costumo ouvir as/os mesmas/os pela escola.

¹²⁶ Frau é a expressão que alunas e alunos usam para se referir a algo que eles acham chato e entediante.

Eu: mas ela ainda se sente envergonhada, deixa ela falar, Chica da Silva.

Maria Caroline de Jesus: no começo do ano, na nossa turma, cada um tinha um grupinho, as gurias eram dois grupos e os guris também, e ninguém conversava um com o outro...

Alguém: é verdade...

Maria Caroline de Jesus: e agora todo mundo conversa um com o outro...

Davi Kopenowa: um pouco por causa disso tem o projeto também.

Fiquei feliz com as respostas, pois eu acompanhei as reações durante as aulas e vi os progressos pedagógicos da maioria das turmas, então esperava que, mesmo com a resistência inicial, ao final elas/eles tivessem sido tocadas/os¹²⁷ pela experiência. E foi isso que percebi nas respostas a essa questão. Também ficou evidente, para mim, que essas falas vinham daquelas alunas e daqueles alunos cujas turmas tiveram maior participação e envolvimento com o projeto. Já a fala da aluna Aqualtune, da turma C21, onde o envolvimento foi um pouco menor, não continha o mesmo entusiasmo das de alunas/os das turmas C33 e C23. “Eu achava chato no começo, mas aí foi ficando melhor, ficar sentada, levantar, ficar girando, sentar de novo... é cansativo” (trecho da fala da aluna Aqualtune, C21, transcrição do grupo de discussão 2).

A última pergunta planejada era o que elas/es tinham achado das aulas de educação física nesse ano, como eles avaliavam essas aulas. A resposta unânime é que foram bem diferentes. O Davi Kopenawa e a Chica da Silva afirmaram que tinham sido melhores que nos anos anteriores. Então resolvi fazer mais uma pergunta, se a ideia deles sobre o que era educação física tinha mudado do início do ano para agora, no final. A Aqualtune logo respondeu: “sim, porque os outros anos só era aprender os jogos, o futebol, e talvez um outro esporte, e esse ano foi diferente”. E o Lupicínio Rodrigues completou: “aprendi que educação física não é só futebol”.

Agradei a presença de todas e de todos e encerrei nossa atividade do grupo de discussão. Porém ninguém saiu da sala, acabamos ficando ali conversando e algumas pessoas queriam saber qual a próxima atividade que teríamos do projeto, pois eu havia comentado que teríamos ainda mais uma atividade, a visita do Mestre Chico à escola. Todas/os queriam saber quais turmas participariam dessa atividade. Quando eu disse que ainda não tinha decidido elas/eles, argumentaram que eu deveria levar todas, pois a sala de dança era bem grande. Acabou que levei quase todas; das seis turmas que eu tinha, foram quatro para a atividade.

¹²⁷ Quando falo/escrevo “tocados”, quero me referir ao fato das alunas e dos alunos terem construído aprendizagens significativas que provocaram mudanças em suas atitudes, tornando o ambiente das nossas aulas um espaço de mais interação e afeto.

Ver os resultados do trabalho através do interesse das alunas e dos alunos é uma grande satisfação. Meu objetivo com os grupos de discussão e os trabalhos, no início e no final de ano, era poder perceber se houve uma mudança na concepção do que era a educação física para elas/eles, e eu pude perceber que, para a grande maioria das alunas e dos alunos, houve essa mudança. Mudança que eu percebi inclusive na participação das aulas e no envolvimento com as atividades propostas. De alguma forma meu trabalho tocou essas alunas e fez algum sentido em suas vidas. Fomos construindo vínculos que ficaram plantados para além da nossa relação em sala de aula e desse ano letivo. Em 2019, as alunas e os alunos que foram para C30 estavam muito mais próximos a mim, com um vínculo afetivo e amoroso tão bem construído que nossas aulas foram muito mais tranquilas. Além disso, com muitas alunas eu passei a conviver fora da escola, indo a seus aniversários e elas ao meu. Essa relação me lembrou um pouco do que eu vi e convivi na ONG Grãos de Luz e Griô, onde se forma uma grande família.

De alguma forma vivi e senti o que bell hooks fala sobre sermos afetados e afetarmos as outras pessoas. Para a autora, uma aula precisa gerar entusiasmo para construir conhecimento e esse entusiasmo está ligado aos nossos interesses uns pelos outros, ao afeto. “Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por reconhecer a presença um dos outros” (hooks, 2017, p. 17). Ao final do ano letivo de 2018 e do Projeto Corpo e Ancestralidade, as alunas, alunos e eu passamos a nos reconhecer melhor, a nos interessarmos uns pelos outros.

Para Paulo Freire, a educação é um ato de amor, precisamos de uma educação que esteja pautada pelo amor, pelo afeto, pelo carinho e pelo reconhecimento da outra/do outro. Segundo o autor, “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80). O diálogo é um dos pressupostos fundantes da Pedagogia Griô e foi uma prática que sempre busquei nas minhas aulas. Ao procurar saber o que pensavam minhas alunas e meus alunos sobre a disciplina de educação física e sobre a minha prática pedagógica, pude perceber que muitas delas/es reconheceram nossas aulas como um espaço de diálogo, um espaço de respeito e de amorosidade, e esse reconhecimento me fez perceber que estou no caminho certo na busca de facilitar processos de aprendizagem mais significativos. Conforme bell hooks, “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p. 25), e é isso que venho tentando fazer.

Analisando as falas das alunas e dos alunos sobre seus conceitos do que é educação física, podemos identificar diferentes concepções teóricas já elaboradas na academia. Temos exemplos de uma educação física tecnicista, focada principalmente nos esportes; uma visão ligada ao campo da saúde; do desenvolvimento psicomotor; mas também encontramos, principalmente após o Projeto Corpo e Ancestralidade, uma visão mais próxima de uma educação física crítico-emancipatória. Nessa concepção, elaborada por Elenor Kunz (2004), a educação física busca fomentar uma aluna/o mais crítica/o e capaz de agir de forma autônoma como sujeito no mundo. O autor chama a atenção para o fato de necessitarmos ampliar a reflexão do movimento enquanto diálogo entre Homem e Mundo, servindo de base para a interpretação pedagógica do movimento humano. Acrescento que, para que possamos fazer esse diálogo entre ser o humano e o mundo, precisamos nos reconectar com nossas raízes, nossa identidade e ancestralidade. Assim, também é importante pensar a educação física a partir de um currículo intercultural, de forma a decolonizar esse currículo e a almejar essa emancipação:

Pensar o currículo da Educação Física na perspectiva da educação intercultural exige reconhecer que não há como conceber a sua construção sem levar em consideração as questões culturais, ou seja, é fundamental perceber a diversidade cultural presente na escola e na sociedade e as maneiras pelas quais nós, educadores e educadoras, podemos intervir no sentido de valorizar essa diversidade no currículo e, conseqüentemente, nos conteúdos propostos nas aulas e nas práticas pedagógicas (SANTOS, 2018, p. 81).

Acredito que, além de valorizar essa diversidade, também devemos incentivar nossas alunas e nossos alunos a refletirem sobre suas próprias histórias de vida e como elas são e podem ser diversas. Buscar essa diversidade no cotidiano e na vida dos educandos é um caminho para se construir sujeitos autônomos, emancipados e conscientes de seus lugares para, então, poderem buscar uma transformação da sociedade. Como professora de uma escola pública de um bairro periférico tenho essa utopia como uma responsabilidade que procuro colocar em prática a cada dia:

Em função de uma política de Estado que objetiva manter a condição de subalternidade das classes pobres, a escola pública tem sido o lugar do descaso, do desalento e da desesperança. Ainda assim, persisto com a crença de que a escola pode ser um lugar capaz de promover transformações profundas na sociedade e na vida daqueles que estão inseridos nela. Inclusive nas coisas mais íntimas, de dentro (TOLENTINO, 2018, p. 68).

Assim como Tolentino, eu também persisto na crença de que é através da educação que podemos promover transformações na sociedade. Sigo buscando o sonho, a utopia de querer transformar minhas aulas em espaços comunitários, onde possamos construir juntos, através do diálogo, a sala de aula como “um lugar de entusiasmo pelo aprendizado” (hooks, 2017). Por isso, sigo com o prazer de ensinar como um ato de resistência, conforme bell hooks afirma.

Aprendi nessa caminhada que é necessário decolonizar a escola e seus currículos. Mas decolonizar a escola não é só substituir a visão eurocêntrica por outra (uma visão ameríndia, latino americana, por exemplo); aí estaríamos fazendo outro tipo de colonialismo. Precisamos, sim, trazer outras visões e saber conviver e construir nessa diversidade, sem hierarquizar. Pensando essa decolonização na educação física, não é negar o esporte, a ginástica ou outras práticas corporais já legitimadas na escola, mas é ampliar o rol de práticas corporais e também reler esses conteúdos sob outras lentes. Durante o processo do doutorado, me questionei muito se eu conseguiria fazer isso:

Será que eu faço isso? Será que é suficiente jogar em dupla, trio, misturados, caranguejo? Às vezes acho que estou perdida, outras vejo que faço avanços... como é difícil romper com as caixas. Tem horas que me sinto sem planejamento, só seguindo a correnteza. Mas agora aqui, escrevendo neste diário, eu vejo que planejei sim, tenho intenções e objetivos... então, por que essa angústia e esse sentimento de estar sendo levada? (trecho do diário de campo de 14/06/2018).

Esse era meu pensamento no meio do ano letivo e no início do Projeto Corpo e Ancestralidade. Ao final do ano, esses sentimentos já estavam mais calmos. As alunas e os alunos precisam de planejamento e continuidade para “entrarem”¹²⁸ nas aulas. Mestre Márcio Griô sempre repetia nos encontros de formação a importância da repetição. O planejamento, a repetição e a minha intenção pedagógica de construir com os alunos e alunas um ambiente de solidariedade e cooperação foi, ao longo do ano, se solidificando e proporcionou que, ao final, minhas alunas e meus alunos construíssem outros conceitos do que é educação física para eles. Isso fez com que eu sentisse que, de alguma forma, atingi meus objetivos e plantei sementes para construirmos uma escola diferente e um novo modelo de sociedade.

As respostas das alunas e alunos me fazem refletir sobre o que nós, professoras e professores de educação física, temos feito para tornar nossas práticas menos colonialistas. Será a Pedagogia Griô a única forma de construir essa decolonialidade? Com certeza que não.

¹²⁸ Uso a expressão “entrarem” nas aulas me referindo à participação e ao envolvimento das alunas e dos alunos nas atividades propostas.

Que outras experiências podemos proporcionar às nossas turmas? O que estarão meus colegas e minhas colegas fazendo? A Pedagogia Griô me mostrou uma possibilidade, me fez estar sensível às questões da ancestralidade e da tradição oral, provocou muitas reflexões para minha prática pedagógica, suscitando em mim o desejo de estar sempre procurando e construindo coletivamente com minhas alunas e meus alunos, minhas colegas e toda a comunidade escolar, novas formas de viver a escola, de viver o meu fazer pedagógico.

4.3 LUGAR DE FALA E BRANQUITUDE: RECONHECENDO MEU LUGAR DE PRIVILÉGIO

Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
A felicidade do branco é plena
A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase
(Emicida)¹²⁹

Por que abordar o lugar de fala nesta tese? Porque, ao longo da pesquisa, da formação em Pedagogia Griô e das tramas da minha vida, fui percebendo meu lugar de privilégio enquanto mulher branca de classe média na nossa sociedade. Demarcar meu lugar de fala é reconhecer meus privilégios e poder usar deles para construir um mundo onde todos tenham esses privilégios como direito e não mais privilégio. É estar ciente de que olho para o mundo a partir de um lugar e que outros podem ver as mesmas coisas de outra perspectiva. É saber que o impacto da minha fala, seja na universidade, seja em sala de aula do ensino fundamental, é diferente do de minhas colegas negras. Segundo Ribeiro, “pensar lugar de fala é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (RIBEIRO, 2017, p. 84).

É preciso reconhecer meus privilégios e reconhecer que vivemos em uma sociedade extremamente racista e sexista. Como já disse Ângela Davis¹³⁰, não basta só não ser racista, precisamos ser antirracistas. Pesquisar, praticar e falar sobre uma educação antirracista é tarefa para todos, brancos e negros, portanto, eu sigo estudando e tentando pôr em prática essa

¹²⁹ Trecho da canção “Ismália” de Emicida, do Álbum Amarelo, 2019.

¹³⁰ Intelectual negra, feminista norte-americana, professora e filósofa, foi integrante do grupo Panteras Negras e é conhecida pela sua militância pelos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial.

educação. E, para isso, preciso também dar o protagonismo ao povo negro, assim como aos povos indígenas, ler autoras e autores negros e indígenas e fazer-lhes a referência que nem sempre é feita. Trazer esses autores e autoras historicamente discriminados e invisibilizados é importante pois, como afirma Ribeiro, esses “saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias” (RIBEIRO, 2017, p. 75). Para pensarmos e construirmos outra humanidade, como propõe a Pedagogia Griô, precisamos desses outros olhares e geografias que a autora salienta.

Ter consciência do meu lugar de fala e reconhecer meus privilégios só não basta. É preciso estar disposta a abrir mão desses privilégios. E isso nem sempre é fácil. É um eterno exercício. Para me manter firme nesse exercício, o diálogo com minhas amigas e amigos não brancos (negras/os e indígenas) tem sido fundamental. Por isso, escrevo este subcapítulo em forma de diálogo com minha amiga e colega Leticia Gomes Farias. Sendo assim, divido com ela a autoria desta escrita. Essa ideia começou quando dei as primeiras páginas deste escrito para ela ler (já que eu falava muito nela e nas nossas conversas) e ela, após a leitura, foi me respondendo através de áudios, comentando e trazendo novos questionamentos. Ao escutar o áudio pela primeira vez (acabei escutando muitas vezes), fui percebendo como nossos olhares são múltiplos e, mais do que nunca, refleti sobre como o lugar social de cada uma vai formando as lentes pelas quais vivemos e vemos o mundo. O que ressalta a importância de, na escola, nossas alunas e nossos alunos terem contato com diferentes visões de mundo e de culturas. Reafirma também a importância da presença de professoras e professores negros na escola, não só como representatividade para as crianças e adolescentes negros, mas enquanto possibilidade de diálogo para nós, professoras e professores brancos, assim como para as alunas e os alunos. Para fins de organizar a escrita, optei por colocar as falas da Leticia em itálico, assim, o leitor visualmente consegue identificar nossas falas.

Quando estávamos em Lençóis para o módulo da formação da Pedagogia Griô, Leticia e eu dividimos o quarto do hotel. Eu acordava quase na hora de sair, enfiava qualquer coisa no corpo e saía. Ela, por sua vez, levava horas se arrumando, tomando banho, ajeitando o cabelo e se perfumando. Um dia conversávamos sobre isso e ela me disse que eu, enquanto branca, podia andar por aí suja e escabelada, pois seria taxada de hippie e excêntrica; já ela, enquanto mulher negra, não tem esse privilégio, pois se sair suja, rasgada ou escabelada será taxada de relaxada e fedorenta. São pequenas sutilezas do cotidiano que reforçam como nossa sociedade é racista. É o lugar social que cada uma de nós ocupa que nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas sobre essas experiências.

Eu tenho que ter consciência do meu lugar de fala de mulher, branca, heterossexual e classe média, de professora, de adulta frente a adolescentes, a crianças e a pré-adolescentes. Preciso refletir acerca do conceito de branquitude e do porquê silenciemos a discussão a respeito dessa identidade racial. Essa é uma responsabilidade que preciso assumir, por isso resolvi escrever este capítulo. Em uma entrevista ao *site* Alma Preta, em março de 2020, a escritora Conceição Evaristo falou: “as pessoas brancas, no entanto, devem estar cientes de suas responsabilidades e entender que não estão fazendo nenhum favor”. Na sociedade em que vivemos existe um ideal de pessoa para você ser, esse ideal é o homem branco e colonizador. Esse ser ideal torna os outros seres objetos ocupando lugares de poder e subalternizando os outros. Precisamos entender como esse lugar social do “branco” foi construído para podermos reconstruí-lo e recriarmos esse “ser ideal” (que não seria mais um ser, mas sim diversos seres com diversas formas de estar e de pensar o mundo) para podermos construir outro projeto de sociedade. Em um dos encontros da formação da Pedagogia Griô, Lilian Pacheco afirmou: é importante entendermos como foi construído o lugar social da branquitude para podermos desconstruí-lo.

Segundo Munanga (2017, p. 10), “paralelamente à negritude, pouco se escreveu sobre a Branquitude na literatura brasileira. É como se a consciência de ser branco não existisse no Brasil por causa da mestiçagem”. Encontramos diversos trabalhos investigando o ser negro no Brasil, a negritude e seus desdobramentos, porém um número bem menor de estudos referente ao branco enquanto identidade étnico-racial. Podemos destacar como precursores dos estudos sobre a branquitude¹³¹ intelectuais que explicitavam os impactos da colonialidade nas sociedades marcadas pelo colonialismo europeu. Esses autores já apontavam a importância de se analisar o papel da identidade branca nessas sociedades, intelectuais como W. E. Du Bois (1920; 1935), Frantz Fanon (1952), Albert Memmi (1957), Steve Biko (1978) e Alberto Guerreiro Ramos (1957).

Entre os autores que se debruçaram para pesquisar a branquitude estão Tania Mara Muller e Lourenço Cardoso. Para eles, a branquitude pode ser entendida como,

pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais (MULLER; CARDOSO, 2017, p. 13).

¹³¹ Para maior aprofundamento sobre histórico dos estudos sobre branquitude, ver CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (período: 1957 – 2007). 232f. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

Para Silva (2017), a branquitude é um constructo ideológico que nasceu no contexto da colonização europeia. A branquitude “é um constructo ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista” (SILVA, 2017, p. 27). Para a autora, branquitude no Brasil é um lugar de fala que envolve relações socioeconômicas, socioculturais e psíquicas. Um lugar de fala do alto do seu privilégio.

Miranda (2017), por sua vez, define a branquitude como um *habitus* racial, uma expressão do racismo. Segundo o autor, branquitude seria “um sistema de pensamentos e comportamentos condicionados, individuais e coletivos, que outorga duradouros privilégios – simbólicos e materiais – para as pessoas de fenótipo branco” (MIRANDA, 2017, p. 65).

Nas escolas, ainda que hoje já se tenha uma tímida mudança por reflexo da lei 10.639/03¹³², o que nós temos como referencial na história e nas demais disciplinas é um referencial branco e eurocentrado. O padrão de beleza e estética ainda é o padrão branco. E o lugar de fala privilegiado ainda é o do professor/a branco/a. Na escola onde trabalho, somos 78 professoras/es, dessas/es 11 são negras/os. Um percentual até alto comparado com outras escolas onde já trabalhei, mas muito baixo se comparado com o percentual de alunas e de alunos da escola e com o percentual da população brasileira. Dentro da equipe pedagógica da escola, temos apenas uma professora negra, a professora Leticia, e eu vejo o esforço enorme que ela faz na busca pela perfeição porque, sobre ela, a cobrança parece ser sempre maior, o racismo institucional¹³³ é tão forte e despercebido pela maioria das minhas colegas (até negado por outras) que a impressão que eu tenho é que ela se sente sempre devendo, mesmo fazendo um trabalho maravilhoso. Na nossa conversa sobre isso, ela me falou sobre as estratégias de sobrevivência ao racismo, que são aprendizagens feitas desde muito cedo.

Existem algumas estratégias de sobrevivência ao racismo. Em geral, não só ao racismo institucional, e que são perpassadas assim desde sempre e, uma óbvia que a gente ouve desde sempre é essa de que tu tem que ser três vezes melhor. A gente ouve isso desde cedo, é interessante porque eu sempre pensei que a minha mãe que era muito inteligente e me dizia isso, mas hoje eu percebo que não, que isso é muito mais, é uma cultura, é uma questão cultural mesmo. Acho que a população negra criou uma série de estratégias pra sobreviver, compreendeu como o sistema funcionava e o que a gente precisava fazer para ultrapassar

¹³² Lei que institui, no ano de 2003 a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro brasileira e que foi modificada, em 2006, pela Lei nº 11.645/06, incluindo também o estudo das questões indígenas.

¹³³ O conceito de Racismo Institucional foi definido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton, em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições. Para os autores, “trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica”. Ver: <https://racismoinstitucional.geledes.org.br/o-que-e-racismo-institucional>.

alguns obstáculos, pelo menos os obstáculos que são possíveis de serem ultrapassados, e essa é uma das estratégias que é passada desde sempre: tu tem que fazer 3x melhor. Não te é dado o direito de sofrer nem reclamar por isso, a gente aprende a lidar bem com isso... me lembrei agora do filme “olhos azuis”¹³⁴, onde a pesquisadora falou que está se criando uma raça negra com esse psicológico mais forte, que as pessoas brancas não conseguiriam suportar o que a gente suporta porque não foram criadas com essas estratégias onde, justamente para sobreviver a tudo isso, se gerou uma aprendizagem. Acho que gerou uma pedagogia até de enfrentamento, seria interessante fazer um mapeamento dessa pedagogia de enfrentamento que é a educação, que nos fez chegar até aqui.

Não é que isso sempre seja uma coisa clara, às vezes nos surpreende. A diretora, uma vez, veio me contar sobre uma menina negra que disse para ela que, de todas as mulheres da equipe, eu era a mais mal arrumada. E ela se surpreendeu porque ela não acha que eu seja a mais mal arrumada, então ela veio me contar porque ela achou que a menina não gostava de mim... “ah, fulaninha não gosta de ti, acho que ela não vai com a tua cara”. É que ela não entendeu a lógica, eu sou uma mulher negra, então, não me basta estar no mesmo nível que elas, se elas usam tênis não me basta eu usar tênis ou um tênis da mesma marca. Para eu estar nesse espaço eu teria que me sobressair muito mais; essa criança já tem essa compreensão, de que uma mulher negra ali, ocupando aquele espaço, ela deveria estar três vezes melhor, três vezes mais bem arrumada para que fosse considerada igual às mulheres brancas que estão naquele lugar.

Essa fala me fez pensar em como eu não preciso me preocupar em ser melhor. Cresci com minha mãe sempre me dizendo para estudar e fazer as coisas, mas sem essa pressão e cobrança da sociedade de que tenho que fazer o melhor, que ser melhor. Crescer sem essa pressão, sem ter que fazer esse enfrentamento diário ao racismo é um grande privilégio que nós, indivíduos brancos, temos e precisamos estar cientes. Precisamos, de alguma forma, discutir sobre isso nas nossas escolas. Ribeiro (2019, p. 23) afirma que “o início da vida escolar foi [...] o divisor de águas: por volta dos seis anos entendo que ser negra era um problema para a sociedade”. Já ouvi e li diversas pessoas negras afirmarem ser, na escola, onde elas vão se perceber negras, onde elas vão perceber essa pertença étnico-racial. Mas, e nós brancas e brancos, quando percebemos nossa branquitude enquanto identidade étnico-racial? “Um dos temas mais debatidos nos estudos sobre a branquitude é justamente o seu caráter de invisibilidade social, que contribui para que ela se defina historicamente como a

¹³⁴ Esse documentário pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=In55v3NWHv4>.

norma social, a normalidade, da qual outros divergiam” (COROSSACZ, 2017, p. 200). A autora ressalta que o branco é a cor que não quer ser nomeada. Porém, ao mesmo tempo, insiste em demarcar o que lhe é diferente.

Esse lugar de ser branco, eu não sei se as pessoas não percebem ele, eu acho que ele é percebido tão cedo, mas tão cedo, que talvez as pessoas esqueçam dele. Talvez ele se naturalize muito rápido, porque eu percebo, nas crianças que eu atendo (no SOE), isso muito claro. Muito novas elas percebem que tem um lugar diferenciado e elas começam a testar esse jogo de poder, elas começam a diminuir as outras porque perceberam que têm essa possibilidade. Elas se sentem hierarquicamente superiores e se sentem autorizadas a falar e a dizer coisas; esse local é bem perceptível, mas se naturaliza de uma forma que as pessoas acabam esquecendo e acabam se sentindo o tudo. Mas existe esse momento específico, sim; eu penso muito sobre isso com as crianças, quando a gente recebe as crianças brancas que praticam violência racial com as outras. Tem um caso que eu conto muito, que é uma discussão que a gente teve no SOE. Entraram duas meninas negras e uma tinha ofendido a outra, era uma questão sobre o cabelo, e a nossa colega da orientação que atendeu. Eu disse pra ela: “fulana, quando tu recebes duas meninas negras, duas crianças negras com questão sobre violência racial, tu tens duas vítimas, tu tens que atender sabendo que tu tens duas vítimas”. Ela ouviu aquilo, mas a branquitude dela não conseguiu compreender exatamente o que eu tinha falado. No outro dia, ela recebeu uma menina negra e uma menina branca com a mesma questão; uma questão sobre o cabelo novamente, uma sofrendo violência pela outra, e ela, ao terminar de atender, me disse: “ah, a gente tem duas vítimas de novo”. Eu olhei pra ela e disse: “não, a gente não tem duas vítimas, agora a gente tem uma vítima e outra menina que entendeu seu lugar na sociedade e está começando a testar as possibilidades que ela tem, já que ela tem essa diferenciação hierárquica, ela pode se colocar como superior que a outra, então ela está começando a testar isso”.

Realmente, podemos não nomear nossa branquitude enquanto pertencimento étnico-racial, podemos não ter estudos suficientes sobre esse tema ainda, mas de uma forma ou de outra, vamos operando com esse local de privilégio, com essa posição de identidade tida como a norma, e não um desviante. “Ao tornar-se invisível, a branquitude tende a se apresentar como o estado normal e universal do ser, o padrão pelo qual tudo é medido e a forma com a qual os desvios são avaliados” (LABORNE, 2017, p. 95). Esse local de normalidade nos coloca hierarquicamente superiores perante aqueles não brancos. “A branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos (RIBEIRO, 2019, p. 33). Autores como Miranda (2017)

também questionam, assim como a Leticia, a questão das pessoas brancas não se enxergarem enquanto identidade. Segundo o autor, branco não se enxergar como grupo racial é diferente de o branco não se enxergar como privilegiado. São aspectos interligados, porém distintos”. (MIRANDA, 2017, p. 54). Mais do que enxergar esse lugar de privilégio, precisamos estar dispostos a assumi-lo e combatê-lo. Como já disse anteriormente, essa não é uma tarefa fácil, porém precisa ser feita se queremos construir um mundo melhor. Esse é um exercício que “envolve uma revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do mundo. Implica perceber que, mesmo quem busca ativamente a consciência racial, já compactuou com violências contra grupos oprimidos” (RIBEIRO, 2019, p. 8). Isso não significa que tenhamos que nos sentir culpados, principalmente porque a culpa nos imobiliza e precisamos de ações, mas que precisamos assumir a responsabilidade e agir em prol do combate a essas violências. Segundo Ribeiro (2019, p. 25), ainda que uma pessoa branca tenha atributos morais positivos – por exemplo, que seja gentil com pessoas negras –, ela não só se beneficia da estrutura racista como, muitas vezes, mesmo sem perceber, compactua com a violência racial”. Por isso nossa vigilância tem que ser constante, precisamos estar em constante diálogo com os outros e refletir constantemente sobre onde estão nossos privilégios e como podemos renunciar a eles. Na escola sempre reflito muito como abordar essas questões com alunas e com alunos, como eu, enquanto professora branca, posso fomentar essa discussão a partir do meu lugar de fala. Porém, se engajar na luta antirracista e romper com o silenciamento que normalmente envolve as questões raciais na escola também pressupõe saber abrir mão do protagonismo e entender nosso lugar de fala. Muitas vezes acabamos, mais uma vez, tomando a frente quando deveríamos estar “ao lado”, escutando e aprendendo mais do que falando.

A branquitude desse país tem uma dificuldade grande de abrir mão desse protagonismo que foi construído em todos os aspectos, inclusive as pessoas que militam nessa nossa causa têm isso, têm muito essa necessidade de, mesmo que eu esteja falando de um lugar que não é meu, eu estou de o bom samaritano, o cara bacana, é tão protagonista quanto, não se distancia do protagonismo. Isso é quase como um golpe, é como se criasse um novo tipo, uma nova maneira de se manter dentro da questão e manter a dominância, se apropriar daquele tema e ainda manter a dominância. Eu me lembro de uma situação que aconteceu com a gente, quando fizemos a inscrição juntas para o curso dos territórios negros da UFRGS e tu entrou e eu não, aquilo me bateu bastante. Eu estava me inscrevendo pra falar dos territórios negros de onde eu moro há 40 anos, eu tenho esse protagonismo, eu estava me inscrevendo pra falar sobre o lugar onde eu cresci desde os 5 anos, onde minha mãe é mãe de santo, onde meu avô foi um dos fundadores da escola de samba, onde eu fui

uma das primeiras mulheres negras a entrar na universidade e eu não entrei, eu não fui selecionada porque meu currículo não é tão maravilhoso quanto o teu. E isso é uma prova, assim, de que não adianta, se não mudar a forma como a gente constrói as oportunidades, o protagonismo sempre vai ser branco.

Essa é uma questão que eu sempre me questionei. Algumas vezes, por conta dos meus estudos, fui convidada a falar sobre as questões da negritude, principalmente quando chegava o mês de novembro, mas não me sentia confortável por não me achar a pessoa com mais legitimidade para falar sobre o assunto. Por isso, sempre que foi possível, repassei o convite para colegas e amigas negras que têm um lugar de fala mais legítimo do que o meu para falar sobre o assunto. Não que eu não possa e não deve falar sobre o assunto, acredito que é uma questão que todas as pessoas devam refletir e falar sobre, mas também temos que saber como garantir o protagonismo a quem é de direito. Carreira (2018) atenta para a necessidade da branquitude não silenciar e assumir um posicionamento de combate ao racismo, mas sem reproduzir os padrões de subalternidade que estamos acostumados em uma sociedade racista. Segundo a autora,

os corpos brancos na luta antirracista importam – como sujeitos e parceiros políticos dessa construção protagonizada historicamente por aquelas e aqueles que sofrem as consequências do racismo – mas nunca como expropriadores dessa luta, nunca para desqualificar, invisibilizar e negar o protagonismo desses sujeitos, reafirmando as armadilhas e lugares de poder da branquitude acrítica. Por outro lado, como outra armadilha da branquitude, não se pode cair no lugar confortável, passivo e acomodado, protegido dos conflitos, de que somente os sujeitos negros e indígenas tem o que dizer sobre como enfrentar o racismo (CARREIRA, 2018, p. 135).

Nossa escola tem realizado o sábado letivo da consciência negra há um bom tempo já (pelo menos desde que eu entrei na escola, em 2011). Esse é um sábado em que procuramos uma construção coletiva para sua organização. Foi uma conquista de um grupo de professoras e de professores. Essa construção nunca foi fácil, mas nos últimos anos esse processo de construção coletiva está sendo mais difícil ainda e nem sempre eficaz, graças às mudanças realizadas, principalmente, pela atual administração do Prefeito Nelson Marchezan Jr., do PSDB, que acabou com as reuniões pedagógicas nas escolas. Porém, continuamos tentando pensar esse sábado de uma forma diferenciada.

No ano de 2019, o sábado foi praticamente planejado por três ou quatro professoras. Por mim, pela Leticia e por mais duas colegas negras. Sempre trabalhei na construção desse sábado, e fico muito feliz quando as pessoas reconhecem nosso trabalho e me identificam

parte desse processo, contudo sempre procurei que o protagonismo no sábado fosse das minhas colegas negras. São posicionamentos que vão construindo que tipo de branquitude eu quero assumir. Cardoso (2018) identifica dois tipos distintos de branquitude. Uma branquitude acrítica e uma branquitude crítica. “A branquitude acrítica diz respeito ao branco que não possui crítica em relação ao racismo. Ele realmente não tem consideração para com o outro, que para ele poderia nem existir, e aqueles que existem devem se subordinar a ele” (CARDOSO, 2017, p. 38); enquanto a “branquitude crítica é aquela pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam ‘publicamente’ o racismo” (CARDOSO, 2017, p. 33).

Porém, não basta sermos uma branquitude crítica, temos que avançar para o que Carreira (2018) denomina de branquitude antirracista. A autora nos apresenta questionamentos como: “qual o lugar das ativistas e dos ativistas brancos em uma luta contra o racismo? Como avançar de uma branquitude crítica para uma branquitude antirracista?” (CARREIRA, 2018, p. 133):

Nessa perspectiva, ser sujeito branco antirracista passa por se colocar disponível para reconhecer e se construir nessa interdependência; enfrentar o desconforto das conversas sobre o racismo e refletir criticamente como a branquitude se constrói em nossa história de vida, nas nossas relações, nas nossas práticas sociais, nas nossas instituições. Reconhecer que fomos educadas e educados para não nos reconhecermos como pessoas brancas, mas como seres humanos que representam a universalidade humana descorporificada, o padrão, a norma como lugar de poder (CARREIRA, 2018, p. 134).

Agir de acordo com uma branquitude crítica e antirracista me impõe usar do meu lugar de fala de privilégio para discutir essas questões onde minhas amigas e colegas negras e indígenas não seriam ouvidas.

Eu me lembrei de uma coisa com essa pergunta (como tu acha que deve ser a postura de uma pessoa branca que se alie na luta antirracista?). Eu me lembrei de que, quando a gente estava na Bahia, e eu saí com a Ana e a Rejanete¹³⁵ e nós fomos à praia da Barra, lá nos sentamos perto de uma senhora e em pouco tempo descobrimos que ela era gaúcha. Ela começou a nos falar dos pontos que a gente podia ir, estávamos em uma conversa super animada até que ela começou a falar sobre os locais que ela não achava que fossem bons o bastante pra gente e que devíamos evitar. Então, ela começou com uma visão super preconceituosa, super negativa, principalmente sendo intolerante com a questão religiosa e

¹³⁵ A Ana e a Rejanete são duas colegas do grupo de formação em Pedagogia Griô de Porto Alegre. A Ana é uma jovem mulher negra e a Rejanete, branca.

tal. Eu e a Ana ficamos muito constrangidas com aquilo, foi muito chocante pra nós e ficou bem marcado porque a Rejanete também é de religião de matriz africana, ela é umbandista e ela defendeu na hora. Na hora, ela cortou a mulher e botou um ponto final naquilo, ela conseguiu ir muito além do que nós conseguiríamos ir, do que nós tínhamos condições naquele momento de reagir, até pela introspecção de todas as violências que a gente vivencia muitas e muitas vezes. A gente é silenciada por medo mesmo, ou por um condicionamento a não reagir, e ela não, ela não tem medo de ser apedrejada na rua por ser umbandista, ela não traz essa marca da violência tão latente, então, pra ela, foi muito mais tranquilo interromper o discurso da mulher e marcar o posicionamento bem claramente de que aquele tipo de fala era inaceitável. Eu lembrei muito disso agora quando tu falaste de uma pessoa branca que se alia a essa luta porque eu acho que o problema maior é em não reconhecer onde que estão os grandes pontos que as pessoas poderiam alcançar. É muito mais importante, eu acho, muito mais fácil pra uma pessoa branca conseguir ser ouvida dentro da branquitude, dentro do seu meio, dentro dos seus. É muito mais útil que esse discurso possa entrar e educar as pessoas brancas, essas pessoas precisam ser educadas, o mundo não é feito pra nós (negros), não é feito por nós, é feito por essas pessoas, então, quem precisa reconhecer isso e aprender a conviver melhor com essa diferença são essas pessoas, e quem tem maior acesso a essas pessoas são justamente as pessoas brancas.

É exatamente isso que eu tenho tentado fazer, levar essa discussão aos lugares que tenho acesso e não mais silenciar. Essa postura, muitas vezes, incomoda as pessoas, nos tornamos a chata que vem sempre com o mesmo assunto. Mas, depois que começamos a estudar e nos dar conta de todos os nossos privilégios e de como eles corroboram para perpetuar as práticas de racismo na nossa sociedade, não tem como voltar atrás. É como eu escrevi em minha dissertação de mestrado, estudar as questões étnico-raciais é como tirar a nuvem de fumaça que encobria nossos olhos, a partir daí passamos a enxergar o racismo em lugares que nunca antes tínhamos nos dados conta. E, depois que se passa a enxergar, ignorar o fato seria uma postura antiética e canalha.

Falar sobre as questões raciais, seja na escola ou em qualquer outro lugar, muitas vezes incomoda (ou desacomoda) algumas pessoas. Esse é um assunto que, muitas vezes, as pessoas brancas não gostam de falar. Carreira (2018), em diálogo com a educadora branca estadunidense Robin Diangelo, aborda essa questão como uma fragilidade branca. Segundo elas, essa fragilidade emocional branca gerada pela dificuldade de se confrontarem com o debate sobre o racismo,

decorre do fato de a grande maioria das pessoas brancas crescerem em ambientes segregados do contato com outros grupos raciais e, em especial, protegidos da experiência do estresse gerado pelo racismo, algo perversamente presente ao longo da trajetória de vida de pessoas negras, indígenas e de outros grupos racialmente discriminados (CARREIRA, 2018, p. 129).

Diante dessas situações de fragilidade emocional, as pessoas brancas tendem a agir com raiva, medo e até culpa. “Dessa forma, a Fragilidade Branca se caracterizaria como um estado em que até mesmo uma quantidade mínima de estresse racial se tornaria intolerável, desencadeando uma série de movimentos defensivos” (CARREIRA, 2018, p. 129). Isso é bem visível na escola quando, em momentos de reunião ou simples conversas na sala dos professores, alguém toca no assunto do racismo ou quer discutir questões étnico-raciais; vemos muitos rostos se retorcendo, olhos revirando, indiferenças e/ou pessoas saltarem com discursos defensivos, muitas vezes bem agressivos.

[...] eu sempre tive essa estratégia assim, que a gente só muda as coisas por dentro, tu não muda nada de fora pra dentro, tu tem que mudar de dentro pra fora, tem que entrar, tem que conseguir fazer eles te aceitarem e, a partir daí, tu começar a construir as mudanças que são pedrinha por pedrinha. Muitas vezes tu marca o posicionamento vinte vezes e, muitas vezes tu vai te tornar aquele objeto do rechaço por repetir o mesmo discurso, mas muitas vezes não é por repetir o mesmo discurso, é por dizer o que elas não gostariam de ouvir. Eu me lembro que um discurso que era muito comum na escola e era um discurso que fazia parte da equipe mesmo, é que essas questões raciais, a gente, se ficasse falando muito disso, acabava levantando agressividade nas pessoas, as pessoas ficavam agressivas se tu tocasse muito nesse assunto. Então, era meio que varrido para debaixo do tapete com essa desculpa de vamos falar só sobre coisas que trazem reações amenas, não vamos exaltar os ânimos [...].

Dessa forma, não enfrentamos nunca essa fragilidade branca e não avançamos em direção a uma educação antirracista. Portanto, temos que buscar estratégias para combater essa lógica.

Muitas vezes tu te coloca numa situação que tu precisa ser aquela que exalta os ânimos e nisso tu vai construindo essas relações que, muitas vezes, são construídas de outras formas, muitas e muitas vezes o que acontece é uma troca de favores, isso é a mais pura relação política. Muitas e muitas vezes tu tem que apoiar uma pessoa em alguma coisa que tu percebe que é muito importante pra ela, e que não vai contra os teus princípios e compromissos éticos, para que, no futuro, ela também acabe te apoiando em alguma coisa

que é muito importante pra ti. Assim, tu vai construindo alianças, pelo menos as minhas costuras eu faço assim, construindo muitas e muitas alianças, lembrando de alguma coisa que alguém fez que precisa ser valorizada, botando alguém na ribalta por alguns minutos, esse papel (da supervisão) me deu essa possibilidade de exaltar o trabalho de alguém em algum momento, isso constrói algumas alianças e, no futuro, eu consigo cobrar alguns favores.

Mas, e o quê tudo isso tem a ver com a educação física e com a Pedagogia Griô? A educação física proporciona uma proximidade com as alunas e os alunos, e a Pedagogia Griô também colabora para um aprofundamento nessa relação, portanto, isso faz com que aumente a responsabilidade que tenho de não silenciar perante as questões étnico-raciais. Segundo Santos (2007), a educação física é percebida pelos estudantes de sua pesquisa como um momento da possibilidade de encontros, dos estudantes se enturmarem com os/as colegas, isso pode muitas vezes gerar conflitos étnico-raciais, que devem ser debatidos em nossas aulas. As aulas de educação física, segundo o autor, são um momento diferenciado dentro da escola, na visão dos estudantes:

A educação física escolar surgiria como uma possibilidade de estabelecer relações diferentes daquelas que são estabelecidas nas outras disciplinas escolares. Talvez, pela mudança de ambiente; ou pela possibilidade de um maior contato e exposições corporais; ou ainda, pela possibilidade do movimento intenso (SANTOS, 2007, p. 48).

Essa visão diferenciada que o autor sugere pode permitir uma aproximação entre professoras/es e alunas/os, possibilitando um ambiente mais receptivos para tratarmos de assuntos que, às vezes, não são tratados com tanta facilidade na escola. Sendo assim, é importante que eu reflita com as alunas e os alunos sobre as questões da branquitude.

Sobre Branco ocupando nosso espaço de fala ...
Cada negro com sua mania ..Já dizia minha tia
Falar do Negro sem um negro ser é bem complicado ...Deve ser bem engraçado sentir as dores sem as
dores sofrer ..e como crer?
Para falar do Negro nada melhor que um Negro de cor preta e alma cheinha de melanina kkkkk achou
engraçado?
Engraçado é ver o opressor falar de nós sem nunca nosso caminho ter traçado. Coitado enche os
pulmões gesticula, mas a parte principal sempre pula, não fala disfarça ...vida dura que Negro leva
fora novembro kkkkk
Vai vendo seu moço claro ..te conto a minha história , mas falar de minhas dores, pode deixar, eu
mesma falo.

(Fátima Farias – Extraída de publicação da página pessoal da poetiza na rede social Facebook, de 6/7/2018)

4.4 TEMPO

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo

O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo, tempo, tempo, tempo

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Portanto, peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
(Oração ao tempo, Caetano Veloso)¹³⁶

Durante todo o doutorado (e também durante o mestrado), as pessoas, impressionadas, me perguntavam como eu dava conta de tudo, como conseguia conciliar 50 horas de trabalho na prefeitura com um negócio de confeitaria, um filho “pequeno” (quando iniciei o doutorado o Cauã tinha 6 anos e iniciava sua vida escolar), o casamento, uma formação em Pedagogia Griô e o doutorado. Ouvi várias vezes a pergunta: quanto tempo tem o teu dia? Não pode ser só 24h, diziam uns e outros. Honestamente, não sei como fiz, ou como eu faço até hoje para dar conta de todas as múltiplas coisas em que me envolvo. Mas sei que, muitas vezes, me senti atropelada pelo tempo, por todas as tarefas e demandas e, principalmente, me senti acelerada, sempre correndo. Foi no processo de formação em Pedagogia Griô que parei para refletir sobre esse sentimento.

Cada vez que eu ia a São Paulo, primeiramente, e, depois em Porto Alegre, passava o final de semana envolvida na formação, era como se o tempo ficasse em suspenso. O tempo naquele espaço parecia andar mais devagar, mesmo que passasse tão rápido. Foi então que percebi como o tempo foi se constituindo em uma categoria de análise desta tese. Percebi que eu precisava refletir sobre que tempo é esse que me atravessa? O tempo é único? Há tempos distintos? Existe mais de um significado para o tempo? Experimento o tempo de modos diferenciados? Que tempo é esse da escola que nem sempre (ou quase nunca) é o tempo das alunas e dos alunos, o tempo das professoras e dos professores, o tempo da aprendizagem, e, muito menos ainda, o tempo da tradição oral. Pois bem, vamos então refletir sobre o tempo!

No momento da redação final da tese, vivendo o período de quarentena imposto pela pandemia mundial do Coronavírus, as reflexões sobre o tempo ganharam uma nova dimensão. Passamos a viver um paradoxo de tempo; temos muito tempo; mas um tempo com uma energia diferente, com outra lógica, parece que somos obrigadas a ter tempo. Estamos presos em casa, privados do convívio social, mas com demandas de trabalho, tarefas domésticas e acadêmicas. Segundo uma colega de grupo de pesquisa que integro, estamos em casa, mas não estamos de férias, não estamos “de boa”¹³⁷. Nossas cabeças estão cheias de preocupações,

¹³⁶ A canção “Oração ao Tempo”, de Caetano Veloso, foi lançada pelo compositor no álbum Cinema Transcendental, em 1979, pela gravadora Verve.

¹³⁷ “De boa” é uma expressão coloquial que significa estar tranquila, relaxada e sem problemas ou preocupações.

de medo e de ansiedade e acabamos sobrecarregados com uma intensificação do trabalho (HARGREAVES, 2005). Além disso, esse tempo imposto pela pandemia está muito carregado do sentimento de manter a vida e evitar o contato com o vírus, ou seja, se torna um tempo todo cuidado com o objetivo primordial de manter-se vivo. E assim, o tempo vai sendo preenchido rapidamente e, quando nos damos conta, já parece mais uma vez que não temos tempo. Será que não vamos aprender nem com essa pausa?

Ailton Krenak, ambientalista e líder indígena, acredita que a pandemia é uma reação do planeta ao vírus da destruição do ser humano, é uma chance de mudarmos a sociedade. Segundo fala do autor, em entrevista via face time para o Globo, “nossa única chance é aproveitar a quarentena para refletir e mudar nossos hábitos enquanto sociedade. [...] voltar ao normal seria como aceitar que a Terra é plana”¹³⁸. Vivemos, mais do que nunca, tempo e espaço marcados pela liquidez, como afirma Bauman (2007); um tempo em que as dimensões de incertezas nos desestabilizam. Segundo o Cacique Mbya Guarani Mburuvixá Tenondé Cirilo, a doença chegou para refletirmos sobre a vida, ficar em casa é importante para respeitar o tempo, a vida na sociedade é muito acelerada e o ser humano não sabe respeitar o tempo. Essa pausa, essa quarentena, tem que servir para aprendermos a respeitar os tempos, é importante que nos resguardemos para juntar energia para um novo caminhar¹³⁹. Mas, enfim, o que é o tempo?

Tempo, segundo o dicionário¹⁴⁰, é um substantivo masculino que representa a duração relativa das coisas que cria no ser humano a ideia de presente, de passado e de futuro; período contínuo no qual os eventos se sucedem; um determinado período considerado em relação aos acontecimentos nele ocorridos; época; um certo período da vida que se distingue de outros; um período específico, segundo quem fala, de quem se fala ou sobre quem se fala; uma oportunidade para a realização de alguma coisa; ainda pode ser o conjunto de condições meteorológicas; ou a época propícia para certos fenômenos ou atividades; estação, sazão, quadra. No âmbito esportivo, representa cada um dos períodos em que se dividem as partidas de determinados jogos ou a duração cronometrada de uma corrida; já na física, tempo é a

¹³⁸ Entrevista acessível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/voltar-ao-normal-seria-como-se-converter-negacionismo-aceitar-que-terra-plana-diz-ailton-krenak-24353229>. Acesso em: 27/04/2020.

¹³⁹ Fala do Cacique Cirilo em *live* sobre “cosmovisão, tempo e natureza em tempos de isolamento social”, promovida pela fundação Iberê, dia 8/5/2020.

¹⁴⁰ Consulta feita a dicionários *online* do Google e Michaelis, disponíveis em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=2aZAN>. Acesso em: 05/10/2019 às 8:24 e www.google.com.br/search?xsrf=ACYBGNQ657AvIIdOriZ2iHvPTjIjCezjxAA:1570273821347&q=Dicion%C3%A1rio&stick=H4sIAAAAAAAAAAONQesSowS3w8sc9YSn5SWtOXmOU5OLzL0jNc8IMLsnMz0ssqrRiV2ItKNF1CuJZxMoNFaAKHI5YIjkPAKWEZ7E7AAAA&zx=1570274536179#dobs=tempo. Acesso em: 05/10/2019 às 8:24.

dimensão que permite identificar dois eventos que, caso contrário, seriam idênticos e que ocorrem no mesmo ponto do espaço [símb.: T]; na gramática, representa a categoria verbal que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo e cada subdivisão da categoria tempo existente numa língua tem seu paradigma próprio. Por sua vez, na música representa a unidade abstrata de medida do tempo musical, a partir da qual se estabelecem as relações rítmicas; pulsação. E, por fim, achamos também no dicionário a definição de tempo como um inquite do panteão de divindades angola-congo, podendo ser identificado ao orixá nagô Iroco ou com o inquite Catende, nos candomblés de rito puramente angola. Tempo pode ter muitas definições e também pode ter muitas formas de nos afetar e atravessar, e é isso que quero refletir neste capítulo. Afinal de contas, por mais que as definições de tempo “possam parecer familiares e serem consideradas como um saber único, inquestionável, naturalizado por nossas vivências e, portanto, universal, não se tem uma definição única” (CARVALHO; DUARTE, 2017, p. 67). Então me questiono de onde vêm essas definições apresentadas no dicionário, são elas e somente elas as definições de tempo que estão presentes na minha vida, no cotidiano da escola e nas relações que lá estabeleço? Será o tempo mais um espaço a ser decolonizado? E no que a Pedagogia Griô me ajudou a perceber esse tempo e a decolonizá-lo?

Para Norbert Elias, o tempo é um símbolo relacional e socialmente comunicável (ELIAS, 1998). Segundo o autor, “o tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais, em certa etapa da evolução da sociedade, são obrigados a se familiarizar, como meios de orientação” (ELIAS, 1998, p. 20). Assim como Elias, vários outros autores se debruçaram em refletir e escrever sobre o tempo. Edmund Leach nos fala do tempo ritual, o tempo Kairós. Souza (2015), ao analisar o tempo ritual de Leach, afirma que,

ao que tudo indica, embora a “carruagem do tempo”¹⁴¹ tenha sido percebida por determinadas culturas como um tempo que avançava, isto é, de um ponto de vista linear ainda assim o aspecto cíclico do tempo, parece ter norteado maior parte dos processos de adaptação do ser humano, desde a infância da humanidade. De acordo ainda com Leach “em algumas comunidades primitivas, não sofisticadas” (LEACH, 1974, p. 195) o processo de tempo não era percebido como um “seguir sempre e sempre na mesma direção” (ibidem), ou um “girar, girar em uma mesma roda” (ibidem) mas, como oscilações repetidas (SOUZA, 2015, p. 29) [grifo do autor].

¹⁴¹ A expressão “carruagem do tempo”, empregada pelo antropólogo Edmund Leach para expressar a sensação de passagem do tempo ou de tempo que avança, pode ser encontrada no ensaio desse mesmo autor intitulado “Dois ensaios a respeito da representação simbólica do tempo”. In: **Repensando a Antropologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974:204.

Para falar sobre Kairós, a autora traz os conceitos de Aiôn e Khronos. Enquanto Kairós seria esse tempo sagrado, ritual, que é indeterminado e metafísico, Aiôn seria um tempo eterno, cíclico e imensurável, e Khronos, o tempo cronológico, tempo físico que pode ser medido do início ao fim. Esses tempos também têm associações feitas com os deuses gregos¹⁴². Porém, nesta seção, vou me deter em analisar como as questões sobre o tempo se estabelecem a partir do campo da minha pesquisa, optando por dar uma ênfase em olhares “outros” sobre o tempo, através das cosmovisões africanas e indígenas e das tradições orais, sem aprofundar o debate teórico sobre o tempo a partir de autores clássicos¹⁴³.

Vivemos, conforme nos alerta Simas e Rufino (2019), sob a égide de um encarceramento temporal que nos foi imposto pelo regime colonial. O colonialismo produziu regimes de verdade e aprisionamento das temporalidades, relegando outros modos de ser e de ver o mundo a um lugar de subalternidade e de invisibilização. Para os autores:

O colonialismo europeu-ocidental como um projeto totalitário, produtor de um padrão discursivo que investe controle no tempo e nas experiências, propaga a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Assim, a totalização da linguagem referente a esse sistema de dominação produz a presença de saberes, instituições e sociedades em detrimento da descredibilidade, esquecimento e aniquilação de outras formas (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 39).

Assim, nos dias de hoje, o tempo que vivemos é um tempo que segue os padrões dessa herança colonial, um tempo acelerado, compartimentado e linear. É o tempo, mais do que nunca, da falta de tempo. Um tempo da contagem das horas, dos minutos e dos segundos onde nem sempre, ou quase nunca, o tempo das aprendizagens significativas se enquadra. No processo de doutoramento, me senti, muitas vezes, sendo atropelada por essa falta de tempo. Parecia que nunca estava inteira em lugar nenhum, pois quando estava na escola ficava

¹⁴² Robert Graves (2004) relata o mito olímpico da criação. Nele, o deus Cronos era filho do Titã Urano (o Céu) e de Geia (a mãe Terra). Urano, após ter atirado os filhos ao Tártaro, é destronado por Cronos, seu filho mais novo. Cronos castra o pai, atirando sua genitália ao mar, segundo o mito. Após a insurreição do filho de Urano, os Titãs são libertados do Tártaro e concedem a soberania sobre a terra a Cronos, que casa com sua irmã Réia. Mas, segundo o autor, a Mãe-Terra havia profetizado que, assim como Urano, Cronos seria destronado por um de seus filhos (Zeus), repetindo-se a história. Com medo da previsão da mãe, Cronos passa a devorar seus filhos conforme nasciam. Réia, ao dar a luz a seu terceiro filho Zeus (cujo nome significa “o grande espírito”), o esconde do Titã no interior de uma caverna, sendo Zeus criado pela ninfa do freixo. O mito relata que Cronos come uma pedra enrolada em cueiros pensando ser o filho. Mais tarde, Zeus, aconselhado pela mãe, vinga-se do pai dando-lhe um néctar que o faz vomitar seus irmãos. Após isso, Zeus lidera uma guerra contra o pai, lhe destituindo o trono e enviando ao Tártaro, repetindo assim a façanha anterior de Cronos contra Urano. Segundo Souza (2015), muitos confundem o deus Cronos com Chronos, talvez associando a ideia de Chronos “ao tempo que tudo devora” com o deus que devora os próprios filhos.

¹⁴³ Para maior aprofundamento de estudos clássicos sobre o tempo, ver os trabalhos de Tamara Pereira Souza (2015); Norbert Elias (1998); Stephen Hawking (1998); André Ferrer Pinto Martins (1998).

pensando no que precisava fazer em casa, quando estava em casa me preocupava com o que tinha que ler e/ou escrever, quando estava lendo e escrevendo ficava mentalmente planejando minhas aulas. Nem o tempo de dormir me pertencia mais, eu me deitava na cama com o corpo exausto, mas a cabeça não conseguia parar de, aceleradamente, pensar e planejar. Foi com minha inserção na formação na Pedagogia Griô e no contato com a tradição oral e as culturas indígenas que fui me dando conta que essa forma de viver não devia ser normal, que eu precisava procurar outros tempos e outras formas de estar no mundo que me fizessem desacelerar e estar mais presente no presente. Preciso, mais do que nunca, “enfrentar o tempo, aprisionado nas ampuhetas coloniais, com a força da invenção de outras formas de ser” conforme nos alertam Simas e Rufino (2019, p. 40).

Os povos tradicionais¹⁴⁴ indígenas e africanos têm uma relação com o tempo diferente da relação estabelecida pelos povos ocidentais. Para eles, o tempo é outro, é um tempo circular, desacelerado, é movimento, é dinâmico e é fluido. Machado (2017, p. 71) ressalta que “o pensamento de matriz africana considera que o tempo sagrado é o que gera a história dos homens”. Porém, segundo Malomalo, “o capitalismo escravista, colonial e globalizado, impôs aos povos dominados a visão do tempo linear, como resultado de uma filosofia evolucionista e racista. Impôs, igualmente, uma geografia-de-corpos brancos aos corpos negros” (MALOMALO, 2017, p. 268).

Entretanto, apesar dessa imposição, os povos dominados e subalternizados pelo processo colonialista vivem o que Boaventura de Souza Santos (2009) denomina de “tempo partilhado”, que correspondem às revoluções contra-hegemônicas, pequenas revoluções epistemológicas, políticas e cosmológicas feitas por esses povos. Dentre essas revoluções temos as rupturas estabelecidas pelos povos negros da diáspora africana. As comunidades afro-brasileiras, por exemplo, reivindicam outras formas de viver o tempo através dos terreiros e outras práticas comunitárias. Para Malomalo,

¹⁴⁴ De acordo com o Decreto Federal nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, os povos e comunidades tradicionais são definidos como "grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos por tradição". Entre os povos e comunidades tradicionais do Brasil estão quilombolas, ciganos, matriz africana, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varzeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, caatingueiros, entre outros. Ver: <http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=156>. Acesso em: 05/05/2020.

os povos negros exigiram o direito de elaborar novas narrativas do ponto de vista da visão do seu tempo. Para eles, o seu tempo não é do homem/mulher branco/a que os explora. Os negros/as, que não foram contaminados pelo fetiche da branquira racista, reivindicam um tempo ancestral e a reinvenção desse tempo em diálogo com outros tempos míticos ancestrais. Esse tempo aqui, diferente do tempo branco ocidental, tende a ser circular, espiral. A vida é vista como um círculo; os seres humanos não podem ser coisificados pelo tempo; e o tempo, que eles mesmo inventam, é que deve se colocar ao seu serviço (MALOMALO, 2017, p. 269).

Contudo, apesar desses movimentos contra-hegemônicos, das pequenas frestas construídas, nossa sociedade ainda vive o tempo ocidental, compartimentado e acelerado. A escola que temos hoje é um belo exemplo de compartimentação do tempo, pois segue bem o projeto colonial europeu ocidental de que nos falam Simas e Rufino (2019). É um espaço de controle e encarceramento do tempo. É o tempo do relógio, da produção fabril, como me falou uma das participantes do grupo de formação da Pedagogia Griô, de Porto Alegre,

o tempo foi algo que a modernidade, ou essa lógica moderna que é hegemônica hoje, ou se quer hegemônica, se apropriou, de um modo bastante ruim ou negativo, no sentido que virou o tempo da produção. Aí a escola, ao mesmo tempo em que adotou pedagogicamente um modelo científico ou cientificista, também adotou um modelo de produção na organização dos tempos e espaços. Então, a gente tem uma lógica quase que fabril dentro da escola, tudo cronometrado, tudo marcado, começa uma aula, termina a outra, a sirene que toca para sair, para entrar, pro intervalo... (trecho da entrevista com a colega Rita, do grupo de formação em Pedagogia Griô, de Porto Alegre, março de 2020).

As escolas Municipais de Porto Alegre, anos atrás, passaram por um processo de repensar seus tempos e espaços¹⁴⁵, e, desde lá, cada escola organizou seu modo de funcionamento. Algumas, como no caso da escola onde eu iniciei¹⁴⁶, eram organizadas em blocos de duas horas, com a mesma carga horária para todas as disciplinas do currículo. Outras, mantinham períodos de 50 minutos; e tinham ainda as que, como a escola onde trabalho atualmente, se organizavam em quatro módulos de uma hora. Apesar de serem formas compartimentadas e segmentadas de se pensar o tempo da escola, ainda tínhamos uma flexibilidade para lidar com esse tempo. Com a eleição do prefeito Nelson Marchezan Júnior, do PSDB, a flexibilidade foi logo deixando de existir. Em janeiro de 2017 começou a

¹⁴⁵ A partir de 1996, as escolas municipais passaram pela implementação do projeto Escola Cidadã, com a organização por ciclos de formação. Nessa nova organização se procurava “organizar os tempos escolares de forma contínua, com horários mais extensos e não tão compartimentados entre as disciplinas, como nas escolas seriadas e com aulas organizadas na perspectiva interdisciplinar, procurando oferecer ao aluno um todo coerente” (FETZNER, 2009, p. 59) entre outras mudanças.

¹⁴⁶ Eu iniciei na PMPA em 2006, na EMEF Mario Quintana, no bairro Restinga Velha.

desconstrução do projeto pedagógico que garantia certos direitos e autonomia às escolas para organizar os tempos de ensino e aprendizagens¹⁴⁷. A primeira medida do novo governo foi mudar a rotina das escolas municipais, acabando com as reuniões pedagógicas¹⁴⁸ e mudando a organização de horários da escola; ao invés de quatro períodos de 1h, passamos a ter uma rotina com cinco períodos de 45 minutos. Com isso, a educação física perdeu 30 minutos de aula e, mais do que nunca, passamos a viver o tempo da falta de tempo.

Hargreaves (2005) destaca a diferença entre os marcos temporais da administração e dos docentes na escola. Para ele, “el administrador se muestra insensible ante la perspectiva temporal subjetiva del profesorado” (HARGREAVES, 2005, p. 126). Segundo o autor, o marco temporal da gestão é monocrômico, pautado por uma lógica ocidental, enquanto o marco temporal dos/as docentes é policrômico, no qual as pessoas fazem muitas coisas de uma vez e tem uma sensibilidade maior ao contexto.

A mudança na rotina de horários não implicou só na troca de blocos para períodos. Na organização anterior entrávamos às 7h30min e saíamos às 12h pela manhã; a tarde entrávamos às 13h30min e saíamos às 18h e, nas quintas-feiras, os alunos saíam mais cedo: 10h30min e 15h45min, respectivamente, e os professores tinham reunião pedagógica para poder planejar o andamento das aulas e da escola. Com toda essa mudança imposta pelo governo que entrou em 2017, acabamos perdendo o tempo de reunião pedagógica e a possibilidade de planejamento coletivo: “El tiempo es un elemento muy importante em la estructuración del trabajo de los profesores. El tiempo estructura el trabajo docente y es, a su vez, estructurado por él” (HARGREAVES, 2005, p. 119). Toda essa mudança imposta pela nova administração afetou o trabalho das professoras e dos professores.

Na educação física, o tempo, literalmente, diminuiu com a mudança da rotina escolar pois, ao invés de dois períodos de uma hora, passamos a ter dois períodos de 45 minutos. O tempo é um fator que influencia significativamente na aula, especialmente quando precisamos nos deslocar pelo espaço da escola. Algumas/alguns professoras/es acharam positiva a redução no tempo de aula, pois suas aulas serviam para matar tempo. Logo que toda essa

¹⁴⁷ Iniciava-se ali o pesadelo. Além da mudança nas rotinas das escolas, da extinção das reuniões pedagógicas, tivemos a retirada da guarda municipal das escolas, a extinção dos projetos extraclasse organizado por professoras e professores, o sucateamento contínuo das escolas e diversos ataques ao plano de carreira do funcionalismo municipal, além do parcelamento dos nossos salários.

¹⁴⁸ As reuniões pedagógicas foram instituídas com a proposta da Escola Cidadã. Eram momentos semanais de planejamento coletivo. Segundo documento produzido pela secretaria, “serão garantidas, semanalmente, reuniões por ciclo, reuniões por ano do Ciclo e por áreas de estudo e/ou atuação (nutrição, serviços gerais, setores)” (PORTO ALEGRE, 1998). Disponível em: <https://bibliotecasmed.files.wordpress.com/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf>. Acesso em: 5/5/2020.

mudança foi implementada, lembro-me de uma conversa com uma professora da equipe diretiva, que me disse: “olha, Gabriela, para algumas turmas essa redução não foi ruim, porque assim será menor o tempo que elas vão ficar largadas no pátio. Mas as turmas que realmente têm aula vão ficar no prejuízo” (trecho do diário de campo 25/04/2017). Nessa fala ela se referia a algumas/alguns colegas que resumiam suas aulas em deixar as/os alunas/os livres pelo pátio.

O tempo da escola, além de compartimentado e encarcerado, não corresponde ao tempo dos seus atores. Em um dos encontros da formação em Pedagogia Griô, do grupo de Porto Alegre, o Manoel chamou a atenção para como, na escola, não respeitamos o tempo das pessoas:

Tempo é um conceito que preciso explorar, Manoel falou em como não respeitamos o tempo dos alunos porque não respeitamos o nosso tempo. Falou de como foi chamada a sua a atenção, pela supervisão, porque seu tempo não estava coincidindo com o tempo da escola (demorava muito pra trocar de turma). Fiquei pensando em minhas colegas que, bate o sinal, e elas não vão para sala de aula, ficam na sala dos professores, tomando café. Será que elas estão respeitando esse tempo próprio? Mas, e os alunos e alunas, têm direito a respeitar seus próprios tempos? (trecho do diário de campo, 21/07/2019).

Que tempos são esses que não são respeitados? Durante muito tempo, senão até hoje, eu me incomodava com o fato de tocar a música para início da aula e as pessoas não irem para salas de aula. Algumas vezes cheguei a julgar mentalmente minhas colegas e meus colegas por isso, pareciam-me estar roubando tempo dos alunos. Falei sobre isso nas vezes que tivemos momentos de reunião coletiva. Incomodava-me, principalmente, porque muitas/os, depois, se queixavam dos alunos e das alunas que chegavam atrasados/as. Porém, fui aprendendo que não devo julgar ninguém. Além disso, talvez possamos encarar essa atitude como uma forma de rebeldia e de resistência de algumas professoras e professores com toda a violência que têm sofrido por parte dos governantes. Santini e Molina Neto (2005) abordam essa questão de professoras e professores de educação física que “abandonam” o trabalho docente comprometido com a qualidade do ensino, relacionando à Síndrome do Esgotamento Profissional.

Mas como fazemos para repensar, então, os tempos da escola? Sem as reuniões pedagógicas, ficou muito mais difícil procurar soluções coletivas para as questões da escola. Precisamos encontrar alternativas, criar brechas nesse sistema para desacelerar essa máquina. Talvez se pensarmos o tempo ligado ao ritmo e não à produtividade possamos localizar outras

formas de lidar com ele. Tempo enquanto ritmo está ligado a outra compreensão, que provoca a escola a repensar seus tempos. Porém, enquanto isso não ocorre, precisamos entrar nas brechas do sistema, adaptar as práticas a esse tempo e procurar outro ritmo.

A partir disso, e buscando outro ritmo na educação física, eu propus o Projeto Corpo e Ancestralidade. Se, nas aulas de educação física em geral, o tempo diminuiu e já era escasso, pois precisávamos de tempo para fazer a chamada, descer para quadra ou para sala de dança, organizar a atividade e, ainda, terminar um pouco antes para que as alunas e alunos pudessem ir tomar água e se refazer para próxima aula, nos dias do projeto parecia que esse tempo voava mais ainda. Eram aulas que necessitavam de outro tempo, que precisávamos quebrar com essa lógica de tempo linear, para que as alunas e os alunos pudessem se entregar na vivência. Quando foi possível, eu agrupei períodos, ganhando um pouco mais de tempo. Mas, quando isso não era possível, tive que adaptar a aula, como já mencionei no capítulo anterior. Essa adaptação é que eu vejo como uma forma de criar as brechas. Foram momentos de os alunos e alunas se darem conta de que o tempo estava correndo. Várias aulas elas/eles me pediam para pegar período do próximo professor para darmos continuidade na atividade. “Sora, pede pra prof. Vivi pra gente poder ficar aqui e continuar a aula...” (fala da aluna Chica da Silva, da turma C33, anotada no diário de campo de 27/10/2018).

O projeto possibilitou-me uma reflexão sobre os tempos da escola. Assim como o Projeto Corpo e Ancestralidade, o Projeto Mix, descrito por Silva (2012), fez essa reflexão. Conforme a autora, os docentes avaliaram o tempo de cada Mix e como ele se refletia no tempo pedagógico para que as aprendizagens fossem construídas nesse processo. Segundo Silva, “é possível pensar que o projeto possibilita quebras de algumas institucionalizações de tempos, espaços e formas de se conhecer e de se construir conhecimento na escola” (SILVA, 2012, p. 247).

Respeitar o tempo de cada um é um desafio muito grande, mas necessário para a escola. No processo de universalização da educação, acabamos, muitas vezes, massificando esse processo e querendo impor o mesmo ritmo a todas e a todos. A ideia de respeitar o tempo individual e coletivo foi muito falada durante toda a formação em Pedagogia Griô. Lilian Pacheco frisou isso mais de uma vez: “Temos que respeitar os tempos, o tempo coletivo e o tempo individual” (fragmentos do depoimento pessoal de Lilian Pacheco durante a condução dos encontros dialógicos no módulo de Lençóis, em janeiro de 2019). Passei a ter mais cuidado com esse detalhe, não só na minha vida profissional como na minha vida pessoal. O meu tempo nem sempre coincide com o tempo de meu filho e do meu companheiro. Quando estava em Lençóis, no módulo da formação da Pedagogia Griô com o grupo de Porto Alegre,

vivenciamos essa questão do tempo de cada um muito intensamente durante a trilha dos quatro elementos:

Na cachoeira, durante a trilha dos quatro elementos, fui ver a Cecília, que estava chorando. Ela não quis ir até a queda d'água, para ela chegar até ali já tinha sido uma vitória. Fui abraça-la e beijá-la, e ela me disse: estou indo no meu tempo, tudo tem o seu tempo (trecho do diário de campo, janeiro de 2019).

Esse é um grande aprendizado que, às vezes, pode parecer banal, mas que precisa ser realizado. Nossos tempos, mesmo dentro da lógica ocidental de nossa sociedade, não são os mesmos, precisamos respeitá-los. Ainda em Lençóis,

na saída do Grãos¹⁴⁹, a caminho da trilha, a Lilian nos falou sobre o tempo que nos é roubado. Sobre o silêncio que gera palavras, arquétipos, símbolos e sentimentos. Esse tempo que é individual, que cada um tem o seu ritmo, mas que também é coletivo. E sem pressa, bem desfrutado e muito cuidado por si e pelos outros (trecho do diário de campo, janeiro de 2019).

Cuidar do nosso tempo e do tempo dos outros é fundamental para que possamos construir um novo modelo de humanidade. Aos poucos, durante o processo de formação, fui me dando conta disso e tentando colocar esse ensinamento em prática no meu cotidiano. Malomalo (2017), ao tratar do desenvolvimento das identidades raciais, trata das questões do tempo; esse autor também reafirma a necessidade do cuidado com o tempo. Segundo ele, “a noção do tempo exige de nós a prática da ética do cuidado com o tempo de cada um/a [...]” (MALOMALO, 2017, p. 270).

Pensar o tempo a partir da tradição oral, dos povos e comunidades tradicionais, é pensar esse tempo a partir da ética do cuidado. É pensar um tempo de escuta e sem pressas. Um tempo em que os mundos material e espiritual se interliguem e se complementam. Um mundo onde o tempo seja também mítico e ancestral:

Quando se afirma que o tempo negro-africano é mítico-ancestral, não significa que os/as negros/as não seguem o tempo cronológico materialista. Seguem-no sim, mas sabem que o material coexiste igualmente com o mundo imaterial; há uma complementariedade entre o mundo visível e o invisível. O tempo os leva a definir as coisas na sua complexidade, complementariedade e solidariedade, numa perspectiva de Ubuntu ou Bisoidade: o Nós-Cósmico em que participa a Comunidade-do sagrado-ancestralidade, Comunidade-dos-seres-humanos e Comunidade-Natureza-Universo (MALOMALO, 2017, p. 269).

¹⁴⁹ Na saída da sede da ONG Grãos de Luz e Griô.

A perspectiva dos povos indígenas também não é muito diferente. Minhas experiências nas aldeias Mbya Guarani¹⁵⁰ sempre me tocaram por essa sensação de viver um tempo da complementariedade. Conversando com a colega Rosa Rosado¹⁵¹, ela me contou de uma fala recorrente do povo Kaingang: “para o branco é tudo com o relógio”. Para os kaingangs, assim como para outros povos indígenas, o tempo é vivido, é um tempo em conexão. No povo Kaingang, a contagem do tempo acontece através dos nós da taquara, da floração da taquaireira. Os guaranis também têm um tempo diferente. É um tempo humano, tempo de vida, não é esse tempo do capital, de metas, indicadores e produção, da produtividade. Daniel Munduruku¹⁵², escritor indígena, ao falar sobre o conceito do Bem Viver¹⁵³, nos conta sobre a visão dos povos indígenas sobre trabalho e produção. Segundo o autor, os povos indígenas têm uma outra visão (diferente do povo branco ocidental) de trabalho, de produção e de riqueza e esta visão está intrinsecamente ligada à compreensão dos povos indígenas acerca do tempo. O autor ressalta que, para os povos indígenas, o momento agora, o presente, é uma dádiva. É um presente que a gente recebe do universo, da natureza. Por isso, para essa dádiva ter seu efeito, temos que usá-la imediatamente, diz Munduruku. Portanto, os povos indígenas, segundo ele, não desenvolveram uma ideia de acumulação, de guardar coisas para usar em um futuro, seja ele próximo ou distante. Para esses povos, é necessário viver o hoje, o tempo presente.

Na escola, ao contrário de viver o presente, nós estamos sempre pensando no futuro, na educação bancária, denunciada na Pedagogia do Oprimido, por Paulo Freire (1987), e levando as alunas e alunos a fazê-lo. É comum dizermos a elas/es que devem aprender esse ou aquele conteúdo para se prepararem para o futuro. Recordo-me de uma fala do cacique Mbya Guarani Vherá Poty, em uma manhã que passei na aldeia Tekoá Pindó Mirim, onde ele disse: “você (professores brancos) estão sempre falando que preparam suas alunas e alunos para ser

¹⁵⁰ Eu tive a oportunidade de visitar a Aldeia Tekoá Pindó Mirim, aldeia Mbyá Guarani, duas vezes. A primeira foi em um módulo de uma formação organizada pelo meu colega e amigo Vander, enquanto era assessor das relações étnico-raciais na SMED/POA, e pela colega e amiga Andrea Ketzer Osório, assessora da Educação Ambiental, um curso denominado “Etnobotânica”, realizado em 2015. Foi uma experiência muito importante na minha vida profissional e pessoal. Passamos o dia lá, vivenciando diversas atividades da aldeia e conversando com o Cacique Vherá. A segunda oportunidade de visitar a aldeia foi quando levamos as alunas e os alunos da escola para fazer essa mesma vivência que fiz com as/os colegas professoras/es no ano seguinte.

¹⁵¹ Rosa Rosado é professora na Prefeitura Municipal de Porto Alegre e atualmente trabalha na área técnica da Saúde Indígena.

¹⁵² Notas da fala do autor em <https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=jDMUg7LPixM&app=desktop> e <https://www.youtube.com/watch?v=evuOc9i0I00>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

¹⁵³ O Bem Viver, segundo Acosta (2016, p. 14), “é uma filosofia em construção, e universal, que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas que está presente nas mais diversas culturas. Está entre nós, no Brasil, com o teko porã dos guaranis. [...] Seu significado é viver em aprendizado e convivência com a natureza, fazendo-nos reconhecer que somos “parte” dela e que não podemos continuar vivendo “à parte” dos demais seres do planeta”.

alguém na vida, na visão guarani as crianças já são alguém”, é a vida no presente e não uma projeção para o futuro. Essa eterna projeção do futuro faz com que, muitas vezes, estejamos vivendo o momento sem realmente estar nele, ou seja, muitas vezes estamos de corpo presente em alguma situação, mas nossa mente já está planejando o futuro. Isso causa uma sensação de ausências. “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” (KRENAK, 2019, p. 26). Por isso, o estranhamento que, às vezes, as alunas e os alunos tiveram diante dos Mestres da tradição oral. O tempo dos Mestres é um tempo diferente do que elas e eles estão acostumados. É um tempo mais lento, de calma e de muita escuta.

O encontro do tempo da tradição oral com o tempo da escola é um desafio. Precisamos aprender a lidar com esse tempo. Ao falar dos encontros com Mestre Chico, Vander afirmou: “tem coisas que eu escuto do Mestre que eu preciso me recolher para digerir e depois refletir. Devemos ter cuidado com a escuta a esses mais velhos. Eles têm outro tempo” (Fala do Vander se referindo aos seus encontros com Mestre Chico, no nosso 10º encontro do grupo de Porto Alegre), por isso temos que preparar as alunas e os alunos para o contato com os Mestres e Mestras, preparar a escola para essa outra concepção de tempo. Segundo a fala da Rita, participante do grupo de formação da Pedagogia Griô de Porto Alegre, “na Pedagogia Griô, o que eu vejo é que, por essa perspectiva, a gente tem buscado romper com esse tempo fabril, com esse tempo de produção, e essa questão industrial quase...” (entrevista com a colega Rita, do grupo de formação de Porto Alegre, Março de 2020).

Ao trazer Mestres e Mestras para a escola, ou levar as turmas para o contato com elas/eles, seja nas aldeias, no Quilombo ou em outros espaços, estamos tentando oportunizar a experiência de se vivenciar uma noção de tempo “outra”. A Pedagogia Griô me fez perceber a importância da reflexão sobre o tempo e de como isso afeta minha subjetividade. Fez-me querer “suspender o céu”, como fala Krenak (2019):

Cantar, dançar, e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades (p. 32).

Lembrando que o problema de pesquisa que conduziu meu olhar durante esta tese foi a busca de compreender quais os sentimentos, as sensações e os reflexos que a Pedagogia Griô suscitou em uma professora de educação física, refletindo sobre as transformações que ela provocou em mim e como isso afetou minha prática pedagógica e meus alunos e minhas alunas, acredito que a forma de lidar com o tempo e de entendê-lo foi um grande aprendizado que a experiência com a Pedagogia Griô me trouxe. Buscar, através da minha prática docente, construir brechas no tempo acelerado, fabril e colonizado da escola tem sido um aprendizado significativo de todo esse processo de pesquisa para mim. É como disse uma colega da formação em Pedagogia Griô, “temos o compromisso de aterrar o tempo!” (Fala da Claudia, na avaliação da trilha Griô 21/10/18). Esse compromisso eu carrego não só na vida profissional, mas em todas as dimensões da minha vida. Quero parar de brigar com o tempo. Cacique Mburuvixá Tenondé Cirilo disse que a sociedade (branca ocidental) está em constante disputa com o tempo, ele nunca é nosso aliado. Pois eu quero aprender a me aliar ao tempo, a respeitar os diversos tempos presentes na vida. Quero superar o caráter instrumental do tempo vivido!

“O tempo demora a passar quando se espera...” (frase do filme Jornada da Vida)¹⁵⁴.

Na minha aldeia gira o sol
Também gira a lua
Mas que tempo é esse meu Deus?
Na minha aldeia gira o sol
Também gira a lua
Mas que tempo é esse meu Deus?

(Cantiga aprendida com Carica, colega de formação do grupo de São Paulo, que aprendeu com Mestra Janja, do grupo de capoeira Nzinga)

¹⁵⁴ Yao – Jornada da Vida, direção: Philippe Godeau, uma produção conjunta Senegal e França.

4.5 MATERNIDADE

“Minha mãe é uma sereia,
Mora no fundo do mar.
Eu também sou filha dela,
Moro no mesmo lugar!”

Ser Mãe é estar grávida para sempre, de filhas e filhos de barriga,
da comunidade, da terra, da vida.
Ser Mãe é ser irmã de todas as mães de todas as etnias, classes, culturas.
Ser Mãe é ser uma deusa da geração e da criação de vida em todos os
sonhos de uma civilização humana mais justa e digna.
A bênção, a toda a grandeza das mães.
(Lillian Pacheco, texto publicado em sua página pessoal
na rede social Facebook, em 12/05/2019).

Talvez alguém possa achar que este capítulo não precisasse estar na tese. Que este assunto não esteja ligado com a educação física ou com a Pedagogia Griô; que deveria ser um trabalho independente. Também se tornou, pois acabei, durante o processo da tese, escrevendo sobre o assunto, em conjunto com minha colega de grupo de pesquisa, Lisandra Oliveira; fizemos uma pesquisa com um grupo de discussão e apresentamos um trabalho sobre o tema¹⁵⁵. Mas julgo importante a abordagem do tema da maternidade em um capítulo da tese pois, no desenvolvimento da tese, a metodologia da pesquisa (autoetnografia) me possibilitou pensar com intensidade sobre quem sou eu. Sobre meu trabalho, sobre minha vida pessoal, e todas as leituras e a própria Pedagogia Griô me fizeram ter um novo olhar sobre o ser mãe e todas as relações que vêm com a maternidade. Além disso, a chegada do meu filho fez com que eu mudasse minha relação com minha vida profissional e isso se refletiu na minha prática pedagógica, que narro a seguir.

Eu sempre quis ser mãe, desde muito nova tinha esse desejo, mas o tempo foi passando, fui focando em minha formação acadêmica, depois profissional, e em ter um relacionamento estável que me fizesse sentir segura para engravidar. Fui mãe aos 37 anos. Ouvi de diversas pessoas que estava ficando “velha” para ter filhos. Meus alunos eram os primeiros a questionar por que eu ainda não tinha filhos, principalmente quando ficavam sabendo minha idade (alguns espantados diziam: sora, tu tens a idade da minha avó, já passou da hora de ter filho, sora!). Algumas pessoas diziam que meu relógio biológico estava gritando para que eu tivesse filho. Na época, não pensava muito sobre isso, mas hoje vejo que, muito mais do que um relógio biológico, é uma pressão da sociedade que recai sobre as mulheres para que tenham filhos até certa idade. Vendem-nos a ideia de que, para sermos

¹⁵⁵ Trabalho apresentado no II Simpósio de Ciência e Maternidade, em maio 2019.

felizes e completas, precisamos ser mãe. Sou muito feliz sendo mãe, essa foi a minha opção, porém não precisa ser de todas as mulheres e não é a maternidade que define nossa felicidade. Manuela D'Ávila também reflete sobre isso em seu livro “Revolução Laura: reflexões sobre maternidade & resistência”:

Eu sempre quis ser mãe. Essa coisa automática do papel da mulher na sociedade. Essa ideia de felicidade feminina vinculada a maternidade. Eu sempre quis ser mãe sem consciência do que isso significava para a mulher. Eu queria se mãe porque estava impregnada dessa ideia de que toda mulher que é adulta e realizada é mãe. A gente reproduz essa cultura sem nem perceber. Mas conviver com mulheres iguais a mim, mulheres militantes (usamos esse termo pra pessoas que dedicam seu tempo a uma causa ou a um partido), mulheres deputadas, fez eu colocar o tema da maternidade no seu lugar correto: não há romance. Não há espaço para a romantização e idealização. Ser mãe dá trabalho. Ser mãe exaure. Ser mãe é cansativo. Ser mãe é solitário. Ser mãe é perder trabalho. Ser mãe é não ter com quem deixar os meninos. E, mesmo assim, socialmente, ser mãe é uma obrigação para a mulher (D'ÁVILA, 2019, p. 77).

Neste capítulo, quero discutir como a maternidade traz um acúmulo de pressões para a mulher. Como nossa sociedade machista e patriarcal ainda coloca na mulher a maior responsabilidade da criação dos filhos. “A sociedade reforça a cada dia a velha ideia de “quem pariu os seus que os embale”, enfatizando o seu significado no velho dito “o filho é da mãe”, sem perceber as ideologias trazidas em tal forma de pensar e que determinam ser o papel da mulher na sociedade” (BEZERRA, 2017, p. 14). Mas também quero discutir as diferentes formas de se viver a maternidade, a noção individualista de maternidade presente na nossa sociedade e a possibilidade de uma visão comunitária de maternidade. Também quero discutir os impactos que a maternidade e as reflexões sobre ela geraram na minha prática docente.

A Pedagogia Griô fez com que eu refletisse sobre uma noção de maternidade coletiva para além da minha maternidade individual. Um pouco o sentimento que eu tinha em relação a minha docência, um me sentir um pouco mãe dos meus alunos e minhas alunas, sentimento esse que, muitas vezes, nos vemos combatendo em prol de uma identidade profissional para a docência. Em vários espaços escutei e até defendi o discurso de que não somos mães ou tias das/os alunas/os, e sim, professoras e professores, que a educação deve vir de casa e que a escola é lugar de aprender conteúdos. É? Será isso mesmo? Pensar a maternidade também me faz refletir sobre conceitos de docência. Conversando com minha mãe¹⁵⁶ sobre isso, ela falou

¹⁵⁶ Minha mãe é professora de educação física, hoje aposentada da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, onde trabalhou 40 horas semanais até o dia da sua aposentadoria, e continua trabalhando 20 horas na

que essa também era uma reflexão que ela fazia quando ainda estava dando aula; ela sempre pensava: “é isso que eu quero para os meus filhos? Então é isso que eu quero para meus alunos...”. Eu, por minha vez, penso no sentido contrário hoje: “se é isso que eu quero para meus alunos e alunas, também quero para o meu filho”. De alguma forma, ao sermos professoras, não temos como fugir do sentimento de estar cuidando de nossos alunos e alunas. E não é isso também uma forma de maternidade?

Refletindo sobre o conceito de maternidade coletiva que a Pedagogia Griô e as cosmovisões africanas e indígenas me apresentam, me deparo com as minhas contradições cotidianas. Como eu vivo minha maternidade? Por que não consigo vivê-la de forma coletiva? Bezerra (2017) me ajuda a pensar essa questão quando discute o provérbio africano que diz: “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Segundo a autora,

o provérbio acima apresentado pode parecer simples, entretanto, requer um exercício reflexivo extenso. Primeiramente, o que dificulta pensarmos por este viés como me sugerido pelo dito é que aqui em nossa sociedade construída com suas bases no sistema capitalista que exalta o indivíduo e estimula a individualidade, o egocentrismo e a ideologia do mérito, perdeu-se a noção de comunidade, de comunitário e de comunhão (BEZERRA, 2017, p. 26).

Nem sempre conseguimos viver nessa noção de comunidade. Cada vez mais estamos sós, cada um cuidando da sua própria vida, no seu próprio espaço.

Os povos Mbya-Guarani e Kaingang, além dessa visão comunitária de maternidade, também prezam pela presença das crianças com as mães. Esse é um fato que causa estranhamento para a população não indígena. Fagundes (2013) aborda essa questão ao analisar a polêmica acerca da presença de pessoas mbyá-guarani ditas em “situações de mendicância e de trabalho infantil” no centro de Porto Alegre, pois as mães levam seus filhos e filhas junto para venderem artesanato e arrecadarem dinheiro. Segundo o autor, a presença indígena é considerada, por diversos setores da sociedade de Porto Alegre, conflitante com as normas de proteção da infância, o que originou um Inquérito Civil Público (ICP) na Procuradoria da República no Rio Grande do Sul (PR/RS/MPF). No que se refere ao acompanhamento aos pais e os maus-tratos sofridos pelas crianças indígenas, os Mbyá consideram que o problema a ser evitado é o abandono. As mães mbyá, idealmente, jamais devem privar seus pequenos de sua presença (FAGUNDES, 2013, p. 68).

SMDSE (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Esportes, antiga Secretaria de Esportes de Porto Alegre).

Ao falar sobre o povo Kaingang, Laroque e Silva (2013) afirmam que a maternidade se dá “no cuidar coletivo, ou seja, todos cuidam e são responsáveis por todos” (p. 267).

A maternidade é um assunto que tem sido discutido nos estudos feministas há algum tempo. Segundo Scavone (2001a), o debate feminista sobre maternidade se consolida no final dos anos 1960. Analisando os seguintes trabalhos Badinter (1985; 2011), Scavone (2001a), Moreira e Nardi (2009), Maluf e Kahhale (2010), Bezerra (2007) e D’Avila (2019) percebemos como o assunto vem sendo tratado em nossa sociedade ocidental e euro-estadunidense ao longo do tempo. As formas de maternidade são culturais, portanto, existem dispositivos históricos culturais que indicam às pessoas como é ser mãe. De acordo com Scavone (2001a), nos estudos feministas, “a maternidade começava, então, a ser compreendida como uma construção social, que designava o lugar das mulheres na família e na sociedade” (p. 138). Esses estudos ressaltam que passamos de um modelo que exaltava o papel da mulher como mãe, ligando a função social da mulher à maternidade, dito modelo “tradicional da maternidade”, para um modelo moderno em que a mulher, além de mãe, pode ser definida com outras identidades e com proles menores. Esse modelo se instaura com o advento da instalação da sociedade industrial (SCAVONE, 2001b).

A modernidade trouxe para as mulheres, com os avanços tecnológicos no campo da contracepção e concepção, um novo dilema, o de ser ou não ser mãe, com a possibilidade de escolha da maternidade.

Elisabeth Badinter (2011) sublinha que, desde os anos 1980, a maternidade vem sendo (re)considerada como “a experiência crucial da feminilidade”. Nesse aspecto, a autora apresenta uma nova onda que recoloca a maternidade como um caminho “natural” para as mulheres. Ao discutir o livro de Elisabeth Badinter, “O conflito: a mulher e a mãe”, Tatagiba (2011, p. 443) resalta que “Elisabeth Badinter se detém em mostrar que está em curso uma “suave tirania dos deveres maternos”, composta por discursos (principalmente o maternalista) que, ao que tudo indica, tem feito eco entre as mulheres”. A autora também nos faz refletir sobre o fato de os ideais maternos chocarem-se violentamente contra as obrigações cada vez mais exigentes do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo em que temos essa retomada do ideal materno para a mulher, temos um mundo que nos cobra cada vez mais nos outros âmbitos de nossas vidas. Sobre esse aspecto, Scavone (2001a) reflete que,

a realização da maternidade ainda é um dilema para as mulheres que querem seguir uma carreira profissional, já que, nas responsabilidades parentais, ainda são elas as mais sobrecarregadas. Não seria este um dos fatores relevantes para as mulheres recorrerem a recursos radicais como a esterilização e o aborto, decidindo pela não-maternidade? (p. 145).

Apesar de termos a (re)consideração da maternidade como experiência crucial da feminilidade, o feminismo muitas vezes apresentou uma postura, que para alguns, se colocava contrária à maternidade, fator esse que levou a uma “relutância coletiva das mulheres negras estadunidenses em desenvolver análises críticas da maternidade negra (COLLINS, 2019, p. 295). Os estudos feministas são um importante ponto de referência para os estudos sobre a maternidade, principalmente por terem incluído o conceito de gênero, que possibilitou uma compreensão relacional da maternidade. “A crítica feminista contribuiu para o questionamento mais profundo, sob a ótica de gênero, sobre o “lugar da mãe” em relação ao “lugar do pai” na família e sociedade” (SCAVONE, 2001a, p. 146). Porém, os estudos feministas têm na sua maioria feito análises sobre uma maternidade de mulheres brancas, heterossexuais e de classe média ou alta. Esses estudos, muitas vezes, colocam as experiências dessas maternagens como experiências universais. Autoras como Patrícia Hill Collins (2019), Oyèrónké Oyěwùmí (2004; 2016), Amadiume (2001; 1998), questionam esse padrão universal, inclusive, ressaltando que eles são modelos analíticos que não servem para se pensar a maternidade na África ou nos povos da diáspora africana. Mais adiante, irei abordar as ideias das referidas autoras.

Refletindo sobre a maternidade em nossa sociedade hoje, corroboro as ideias de Bezerra (2017) quando destaca que não é tanto a maternidade ou a existência de filhas e filhos que nos martiriza mais, e sim, “é na verdade o que fazem a nós mulheres, tomando a maternidade e os filhos como ferramentas que se não cerceiam, ao menos pesam em nossas trajetórias” (BEZERRA, 2017, p. 14). Ser mãe não pode e não deve me impedir de ser qualquer outra coisa que eu queira ser. “Viver a maternidade não significa abrir mão da liberdade. Não pode significar” (D’ÁVILA, 2019, p. 115). Precisamos reinventar as formas de maternagem, reinventar um mundo onde nossos afetos e a presença das crianças não sejam vistas com “maus” olhos. “É preciso um mundo em que mulheres ocupem espaços públicos e onde a ausência das crianças seja tão marcante quanto sua presença. Porque para cada homem poderoso com filhos ausentes existe uma mulher trancada em casa depois do expediente” (D’ÁVILA, 2019, p. 115).

Durante o processo de formação em Pedagogia Griô, um aspecto que me chamou muito a atenção foi a constante presença de crianças em nossos encontros. No grupo de São

Paulo tivemos o jovem Ipê, filho da Manô e do Gabriel, que nos acompanhou desde bebezinho. Fui acompanhando o crescimento dele, mês a mês, quando ia a São Paulo. Assim como ele, outras crianças passaram por nossos encontros, todas sempre muito bem acolhidas e respeitadas, cuidadas por todos nós nesses dias. No grupo de Porto Alegre, a participação infantil foi menor e com crianças um pouco maiores (meu filho Cauã e os filhos da Kizye, Lucas e Miguel, regulam entre 7 e 11 anos; a mais nova era a Inaiá, filha da Roberta, que tinha 3 anos na época). Esse acolhimento facilita a participação de nós mulheres mães, pois nem sempre temos com quem deixar as crianças, ou no caso do grupo de São Paulo, de ambos os pais, pois os dois participavam da formação. A partir das minhas vivências, das leituras e das reflexões sobre a presença das crianças nos espaços públicos, acabei me mobilizando para pautar nos XXI CONBRACE¹⁵⁷ um espaço lúdico e de cuidados para as crianças nos eventos científicos dessa entidade, porque acredito que, se tivéssemos essa possibilidade, muito mais mães pesquisadoras e acadêmicas poderiam participar desses eventos:

Certamente, estaríamos mais presentes se houvesse meios para integrar nossos filhos à nossa vida pública. Iríamos a mais eventos acadêmicos se fossem organizados reconhecendo que a maior parte do corpo discente da academia é formado por mulheres e que boa parte dessas são mães. Muitas vezes, abandonam a carreira por dificuldades em conciliar a maternidade com o restante do mundo (BEZERRA, 2017, p. 103).

Precisamos problematizar o custo da maternidade para nós mulheres. Refletir sobre como ainda, nos dias de hoje, é sobre a mulher que recaem as responsabilidades com as filhas e os filhos. Por exemplo, na escola, normalmente são as mães que são chamadas e/ou comparecem para as reuniões com as professoras e os professores. Para algumas de nós, esse custo é muito alto. Reconhecer e observar a que custo as mulheres mães se mantêm no mercado de trabalho e nos espaços de formação é um primeiro passo para podermos diminuir esse custo. Bezerra (2017) alerta para a importância desse reconhecimento. Segundo essa autora, reconhecer isso “é não tapar o sol com a peneira. É tentar dar um basta no mito da mulher guerreira que de tudo dá conta. É desconstruir a ideia de que o filho é da mãe. É desconstruir a fala falsamente empática que sempre diz: vai passar” (BEZERRA, 2017, p. 24).

Collins (2019), ao analisar a maternagem das mulheres negras estadunidenses, traz à tona a reflexão sobre a visão da “mãe super forte”, aquela super mulher que dá conta de tudo:

¹⁵⁷ XXI CONBRACE E VIII CONICE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte – foi realizado em Natal, em setembro de 2019. Na assembleia do evento, eu apresentei a proposta de que nos próximos eventos científicos e acadêmicos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) fosse oferecido às participantes a possibilidade de um espaço lúdico e de cuidados para crianças, a fim de facilitar a participação de pesquisadoras e pesquisadores com filhas e filhos.

Historicamente, o conceito de maternidade é central nas filosofias dos afrodescendentes. Em muitas comunidades afro-americanas a exaltação em torno da maternidade negra era tanta que a “ideia de que as mães deveriam viver uma vida de sacrifícios se tornou a norma” (Christian, 1985, p. 234). Dada essa importância histórica, muitos pensadores afro-americanos tendem a glorificar a maternidade negra. Negam-se a reconhecer os problemas enfrentados pelas mães negras, que retornam “às tarefas frequentemente ingratas de suas próprias solidões, de suas próprias famílias” (COLLINS, 2019, p. 292) [grifo da autora].

A autora procura problematizar essa imagem da mãe negra super forte, pois apesar de essa imagem ser um elogio à resiliência dessas mulheres, que normalmente são retratadas como mães ruins pela sociedade dos Estados Unidos, ela não reconhece “os problemas enfrentados pelas mães negras, que retornam ‘às tarefas frequentemente ingratas de suas próprias solidões, de suas próprias famílias’” (COLLINS, 2019, p. 292) [grifo da autora]. Apoiada nas ideias de Michele Wallace, Collins (2019) ressalta que “muitos afro-americanos são incapazes de enxergar os verdadeiros custos da maternidade para as afro-americanas” (p. 293).

Ao abordar a questão da maternidade para as mulheres negras estadunidenses, Collins (2019) ressalta a importância do cuidado coletivo. Uma coletividade com a qual, durante a formação da Pedagogia Griô, eu fui convivendo. Na ONG Grãos de Luz e Griô, todos formam uma grande família. Por exemplo, Lilian costuma falar das suas filhas e filhos, netas e netos do Grãos e do cuidado com as crianças que são responsabilidade de todas e todos, e assim também foi se construindo em cada grupo de formação dos quais eu participei. Nesse sentido, Collins (2019) apresenta o conceito das mães de criação:

[...] as comunidades africanas e afro-americanas reconhecem que atribuir a uma única pessoa a plena responsabilidade pela maternagem nem sempre é uma opção sensata ou mesmo viável. Consequentemente, mães de criação – mulheres que ajudam as mães de sangue, dividindo com elas a responsabilidade pela maternagem – tem um papel central na instituição da maternidade negra (Troester, 1984) (COLLINS, 2019, p. 298).

Segundo a autora, essa prática diminuiu na década de 1980 nas mulheres negras de classe média e alta que se mudavam para bairros “brancos” e passavam a ter uma vida mais individualizada, pois ascender à classe média significa adotar valores e o estilo de vida das famílias brancas de classe média, e esse estilo de vida pressupõe a privatização. Porém, a prática das mães de criação ainda resiste como práticas nas mulheres das classes mais baixas, como forma de “rebeldia” ao sistema capitalista. “As afro-americanas que dão continuidade

ao cuidado comunitário das crianças colocam em xeque um pressuposto fundamental do sistema capitalista: o de que as crianças são ‘propriedades privadas’ e podem ser tratadas como tal” (COLLINS, 2019, p. 304). Ao definirem a comunidade como responsável pela criança, e dividirem o direito de educar essas crianças com as mães de criação e pessoas de fora do ambiente familiar, as mulheres/mães afro-americanas questionam as relações de propriedade prevaletentes no capitalismo.

A cerca do debate da centralidade das mulheres nas famílias afro-americanas, Collins (2019) pontua que essa centralidade reflete a continuidade cultural de origem africana e as adaptações funcionais às opressões interseccionais de raça, de gênero, de classe e de nação que essas famílias precisaram fazer:

Redes de mulheres organizadas e resilientes, formadas por mães de sangue e de criação, são fundamentais para compreender essa centralidade. Avós, irmãs, tias e primas atuam como mães de criação, assumindo responsabilidades pelos cuidados dos filhos e filhas de outras mulheres. [...] Em muitas comunidades afro-americanas, essas redes de cuidados centradas nas mulheres se estendem além das relações consanguíneas e incluem “parentes de consideração” (COLLINS, 2019, p. 299) [grifo da autora].

Essa é uma relação que, muitas vezes, encontramos nas populações de classes populares no Brasil, assim como nas comunidades tradicionais, sejam comunidades Quilombolas, Ribeirinhas ou Indígenas. Um cuidar coletivo e comunitário que extrapola as relações consanguíneas. Collins (2019) sublinha que esse “[...] valor cultural que as comunidades afro-americanas atribuíam ao cuidado cooperativo encontrou apoio institucional nas condições adversas sob as quais tantas mulheres negras se tornaram mães” (p. 301). Essa existência do cuidado comunitário e das mães de criação têm um papel fundamental diante do confronto com a opressão racial para as comunidades afro-americanas.

Bas Ilele Malomalo (2019), Ifi Amadiume (1998; 2001) e Oyeronke Oyowumi (2004; 2016; 2018) discutem o papel central das mulheres nas sociedades africanas, os conceitos de patriarcado, de matripotência, a maternidade nessas sociedades e a conceitualização de gênero. Essas autoras e autor apresentam a ideia de que, em muitas sociedades africanas, os sistemas culturais patrilineares conviveram e convivem ao lado dos sistemas culturais matrilineares. De acordo com Malomalo (2019), todos/as africanos/as, homens e mulheres, devem ter reverência para com a mulher, sendo ela mãe ou não.

Amadiume (1998; 2001) e Oyowumi (2004; 2016; 2018) questionam, em seus trabalhos, o uso dos conceitos de gênero para analisar as sociedades africanas e as questões da

maternidade nessas sociedades. Segundo as autoras, não é possível simplesmente transpor o conceito de gênero formulado por teóricas e teóricos euro-estadunidenses para as sociedades africanas. Oyowumi (2004, p. 3), ao discorrer sobre a maternidade, sugere que “os conceitos feministas estão enraizados sobre a família nuclear”, e que o conceito da família nuclear é um conceito especificamente euro-americano, não é universal:

[...] as lógicas euro-americanas e africanas que informam os gêneros são opostas. Para Amadiume (2001, p. 114), o pensamento que concebe o ser da mulher a partir da lógica da maternidade é ofensivo para muitas feministas ocidentais. É fácil, argumenta ela, compreender isso do ponto de vista do sistema europeu, onde ser esposa e a maternidade significam escravidão das mulheres. No sistema africano do matriarcado, finaliza ela, tudo isso significa o empoderamento das mulheres (MALOMALO, 2019, p. 52).

Oyewumi (2004; 2016; 2018) faz a crítica às análises feministas ocidentais de gênero, pois essas análises partem de uma ideia do corpo-biológico ou da diferença sexual para se definir o lugar de superioridade do homem e de inferioridade da mulher, e depois generalizam essa ideia ao tratarem a categoria mãe, inicialmente definida como a esposa do patriarca. “Parece não haver compreensão do papel de mãe independente de seus laços sexuais com um pai. Mães são, antes de tudo, esposas” (OYEWUMI, 2004, p. 5). Surge assim, nas sociedades euro-americanas, a expressão mãe solteira. Segundo a autora, essa expressão não faz sentido a partir de uma perspectiva africana. Nessas sociedades, uma mãe, por definição, não pode ser solteira porque, “na maioria das culturas, a maternidade é definida como uma relação de descendência, não como uma relação sexual com um homem” (OYEWUMI, 2004, p. 5). De acordo com a referida autora, a família tradicional iorubá pode ser descrita como não generificada, isso porque os papéis de parentesco e suas categorias não são diferenciadas por gênero. A classificação das pessoas acontece a partir da antiguidade. “Dentro da família Iorubá, *omo*, a nomenclatura para a criança, é melhor traduzida como a prole. Não há palavras que denotem individualmente menina ou menino em primeira instância” (OYEWUMI, 2004, p. 6). A autora ressalta que a maternidade é um papel-identidade que define as fêmeas nessas sociedades:

Dentro da casa, os membros são agrupados em torno de diferentes unidades mãe-filhas/os descritos como *omoya*; literalmente, irmãos filhos de uma mesma mãe-ventre. Por causa da matrifocalidade de muitos sistemas familiares africanos, a mãe é o eixo em torno do qual as relações familiares são delineadas e organizadas. Consequentemente, *omoya* é a categoria comparável na cultura Iorubá à irmã nuclear na cultura euro-americana

branca. A relação entre irmãos de ventre, como aquela das irmãs da família nuclear, é baseada em uma compreensão de interesses comuns nascidos de uma experiência compartilhada. A experiência partilhada definidora, que une os omoya em lealdade e amor incondicional, é o ventre da mãe. A categoria omoya, diferentemente de irmã, transcende o gênero (OYEWUMI, 2004, p. 7).

Ao discutir a importância da maternidade e o conceito de matripotência, Oyewumi (2016) nos apresenta o conceito de Ìyá, que é normalmente traduzida como mãe. Entretanto, para esta autora, tal tradução é problemática porque distorce o significado original de Ìyá, uma categoria socioespiritual que, em sua origem, não derivou de noções de gênero. “Ìyá está no centro do sistema baseado na senioridade, que simboliza o que descrevo como princípio matripotente. A matripotência descreve os poderes, espiritual e material, derivados do papel procriador de Ìyá” (OYEWUMI, 2016, p. 3). Mãe é, sobretudo, um princípio ancestral. “O ethos matripotente expressa o sistema de senioridade em que a Ìyá é a sênior venerada em relação a suas crias. Como todos os humanos têm uma Ìyá, todos nascemos de uma Ìyá, ninguém é maior, mais antigo ou mais velho que Ìyá” (OYEWUMI, 2016, p. 3).

Não tenho a pretensão de adentrar a profundidade do pensamento de Oyewumi ou Amadiume, minha intenção ao trazer essas autoras, assim como as contribuições de Malomalo é, através dos conceitos trabalhados por elas e por ele, ressaltar a existência de outras possibilidades de se conceitualizar e viver a maternidade. Ao me aproximar das reflexões dessas autoras e autor, pretendo ressaltar esse caráter comunitário da maternagem africana, que se transpôs de alguma forma na diáspora e se reflete na cultura afro-brasileira, assim como na afro-americana, conforme pontuou Collins (2019).

Meu pensar e repensar a maternidade passou por uma busca por outras possibilidades de se viver a maternagem. Uma procura por visões menos individualistas que possam ajudar a diluir as pressões sofridas com a maternidade.

Na Pedagogia Griô, me deparei com essa concepção coletiva e com a ideia de arquétipo da maternidade, da busca por essa mãe arquetípica. Para Lilian Pacheco, maternidade é ser,

mãe de comunidade, mãe de terreiro, mãe de todos; eu nunca quis criar uma maternidade em mim, a mãe dos meus filhos, porque isso é uma história individual. A Pedagogia Griô me traz esse conceito, me ensina a eu não ser eu, a eu buscar ser essa totalidade, buscar a totalidade da minha identidade, buscar ser minha vó, minha mãe, ser meu grupo étnico, ser minha comunidade. Então eu tenho outra dimensão de maternidade, ser a mãe solteira, ser a mãe mais velha, ser a mãe... enfim... de buscar viajar nessas mães, então é também não ter só o meu filho... eu tenho que ser a mãe ali, se

tem outro filho é meu filho também... ampliar essa maternidade para a comunidade, para o terreiro, para minha rua (trecho da entrevista de Lillian Pacheco, 21/06/2019).

A educadora entende a maternidade como uma vivência arquetípica e mítica. É uma maternidade que se expande, que se amplia e se torna coletiva. Passa-se a ter não só os filhos individuais, gestados e paridos a partir do próprio corpo, mas de certa forma, torna-se mãe das crianças da comunidade, das alunas e dos alunos. “Então é a maternidade como um gesto, arquetípico, mítico, é Yemanjá, são todos os conceitos arquetípicos da mãe, da grande mãe, da mãe terra. Tudo isso vem desse conceito de maternidade” (trecho da entrevista com Lillian Pacheco, 21/06/2019):

Eu sempre achei que era mãe de todos os meninos que andam, se eu estou no meio da rua e têm umas crianças brigando, eu acho que sou mãe daquelas crianças ali, em algum nível eu tenho que ser mãe daquelas crianças. Eu dei esse exemplo pra você poder entender o que é essa vivência do retorno, como representa a avó e como vem toda essa maternidade que a avó foi, com toda sua ancestralidade; com vinte e três filhos, vinte e três gravidez no meu caso, né. Então eu não posso ser só eu Lillian, tenho toda essa dimensão da minha vó, que onze filhos sobreviveram e etc., tem aquela história ali que ela viveu e que também está comigo e eu preciso ter referência dessa história; eu preciso essa percepção, quando eu vejo uma mãe que tem dez filhos e tá ali do meu lado, ela não tem condição nenhuma de criar sozinha esses dez filhos, não existe essa condição, hoje em dia não existe uma mãe sozinha criar esses dez filhos. Então eu preciso ser mãe, eu tenho a estabilidade de ser mãe ali, se eu conheço, se o filho a filha dela está comigo, se a minha aluna tá ali super inscrita no meu entorno, então a minha maternidade tem que se expandir, tem que se ampliar, como coletiva, né. Então é isso, eu parto desse pressuposto que o tempo, a maternidade e o lugar de fala eles se ampliam, eles se largeiam. Eu vejo na Pedagogia Griô... que as vivências, o plano de aula traz, a Pedagogia Griô sai desse lugar completamente neoliberal, neocapitalista, neocolonialista e tal e também, afirmando isso, afirmando demais o indivíduo que nunca foi afirmado com sua historinha pessoal. Mas ele vendo para os fundos da sua história pessoal, esse lugar do coletivo e da história de todos; aí o plano de aula vai um pouco por aí, vai ver esses conceitos de arquétipo, de mito, de ancestralidade e de identidade, como você falou, o tempo desacelera... (entrevista com Lillian Pacheco 21/06/2019).

Nas vivências da Pedagogia Griô, fui me aproximando desse arquétipo de mãe e refletindo sobre as minhas vivências de maternidade, sobre como foram e são as minhas relações com minhas avós, minha mãe e agora com meu filho. Refletindo sobre como eu estabeleço minha relação com meus alunos e alunas e com todas as crianças que, de alguma forma, estão presentes na minha vida. Espiritualmente sou filha de Yemanjá, a mãe que cuida,

e essa dimensão do cuidar sempre foi muito forte na minha vida. O cuidar é um elemento muito presente na maternidade:

[...] no Brasil, em nossa cultura machista, são as mães que cuidam. “Cuidar” é muito mais do que uma responsabilidade afetiva para as mulheres: cuidar é assumir as responsabilidades da comunidade, do Estado, é superar as insuficiências das políticas públicas. Cuidar é buscar a vaga na creche na consulta médica. É, depois, levar até a creche e acompanhar na consulta médica. Cuidar é também afeto. Mas está muito longe de ser só isso. Cuidar é trabalho antes e depois do trabalho (D’ÁVILA, 2019, p. 120) [grifo da autora].

Esse cuidar que, conforme ressalta D’Ávila (2019), ainda é um papel muito mais relegado às mulheres, está presente, no meu entendimento, no nosso papel enquanto educadoras e educadores, enquanto docentes. Por isso, a seguir reflito um pouco sobre a relação entre a maternidade e a docência.

Vários estudos analisam a relação entre maternidade e docência (LOURO, 2001; ARAGÃO; KREUTZ, 2010; DINIZ, 2001; ALMEIDA, 1998; COSTA; BARBOSA, 2006). Historicamente, construiu-se o discurso de que a mulher estava mais apta à docência devido a sua condição feminina de maternagem. Esse argumento, segundo Aragão e Kreutz (2010), não é um argumento baseado em questões naturais, mas sim um constructo social. Para a autora e para o autor, “quando escutamos que mulheres são melhores para dar aulas para crianças, não estamos ouvindo algo que faz parte da natureza feminina, mas fruto de uma construção histórica sobre o papel que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade e na cultura” (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 13).

O processo histórico de representações sobre a mulher e suas funções na sociedade teve forte influência na criação dos estereótipos que marcaram o ingresso da mulher na carreira docente. O magistério era visto como uma extensão do lar, lecionar seria um prolongamento da educação dos filhos. “O magistério seria então, um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que socialmente acreditava-se serem inatos e indispensáveis para o exercício docente: a paciência, o cuidado, a sensibilidade, o educar (DINIZ, 2001; LOURO, 2001)” (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 13). De acordo com Costa e Barbosa (2006),

uma pesquisa feita por Luiz Pereira em 1964 constata que 93,4% das 289.865 pessoas filiadas ao magistério no Brasil eram mulheres e 92,5% dos próprios professores consideram esta atividade realmente mais adequada às mulheres usando o argumento de que o instinto maternal traz maior dose de certas aptidões, tais como: carinho, amor, docilidade, compreensão, paciência, abnegação, comunicabilidade, meiguice, dedicação, etc.. Além

disso, afirmaram que esta ocupação deve ser mais feminina, pois o sistema de ensino tem salários baixos, poucas horas de trabalho diário e prestígio ocupacional insatisfatório (LOPES, 1991) (COSTA; BARBOSA, 2006, p. 4).

Entendo os argumentos das autoras e dos autores e a importância da crítica a essa construção da docência ligada à figura materna. Porém, acredito que, com o intuito de combatermos essa visão preconceituosa – que reflete o pensamento machista de nossa sociedade –, pois relega a maternidade a um papel de subalternidade de forma romantizada, inclusive, acabamos construindo um discurso de profissionalização docente onde ligar a docência e a maternidade só poderia ser feito de forma pejorativa. O que eu quero problematizar neste trabalho é, antes de qualquer coisa, quê maternidade estamos fazendo conexão com a docência? Além disso, no meu caso específico e no caso de muitas professoras mães com as quais eu tenho contato, a maternidade teve reflexos diretos na docência e no pensar sobre ela. O ser professora, ou ser educadora, passa, no meu entendimento, pelas noções de cuidado, de afeto e de amor, características também da maternidade e da paternidade. Quando eu penso sobre o papel da escola e da educação, não consigo pensar somente em conteúdo, as aprendizagens são perpassadas pelo afeto e pelo amor. Ao refletir sobre a docência à luz da maternidade, estou me referindo também a um arquétipo de mãe.

Cada mulher sente o reflexo da maternidade em sua vida e sua docência de formas diferentes. Eu mesma sinto esse reflexo de diversas formas. Se, por um lado, vejo que a maternidade mudou meu olhar e me deixou mais atenta a diversos aspectos, por outro lado, muitas vezes, penso que, depois da maternidade, passei a dedicar menos tempo às minhas alunas e meus alunos. Isso porque, antes de o Cauã nascer, eu treinava várias equipes de futsal na escola onde trabalhava, passando os finais de semana envolvida em competições com as alunas e os alunos. Após o nascimento do Cauã, eu optei por não mais treinar nenhuma equipe para poder estar presente aos finais de semana com ele. Também tive que me ausentar da escola por diversas vezes devido às crises de asma que ele tinha, frequentemente, quando era novo. A maternidade me fez desacelerar a intensidade com que me envolvia nas atividades da escola, principalmente nos primeiros anos de vida do Cauã. À medida que ele crescia, eu ia retornando meu envolvimento com as atividades extraclasses com que eu costumava me envolver antes do nascimento dele. De acordo com a fala da minha colega Leticia, a relação da maternidade e da docência é de duas vias, ao mesmo tempo em que a maternidade afetou sua docência, a docência afetou a sua maternidade,

o fato de ter um bebê, de começar esse processo de maternidade, dificulta tua prática, atrapalha, [...] muitas aulas que tu pensou que seriam maravilhosas mas não foram porque tu não conseguiu reunir o material direito porque a criança não dormiu aquela noite [...] mas também tem o outro lado, a qualidade do teu cuidado com a criança diminui quando tu tem que trabalhar [...] se tu pensar são os doze trabalhos de Hércules que a gente faz todos os dias (trecho de uma conversa com a colega Leticia Gomes Faria, 9/3/2020).

No grupo de discussão que realizei com colegas professoras de Educação Física, nós também discutimos sobre como a maternidade se refletiu ou reflete em nossas docências. A colega Helena, que foi mãe por adoção, relatou que a maternidade mudou muito a sua prática, fazendo com que ela reduzisse a carga horária e redobrasse a atenção com as alunas e os alunos. “Eu já era uma professora dedicada aos pequenos, mas agora tenho umas outras visões em relação às crianças... eu já achava que eu dava aula de acordo com o que eu queria que minha filha tivesse, agora muito mais” (trecho da transcrição do grupo de discussão de 3/5/2019). Assim como ela, a colega Caroline também menciona o fato de pensar nas alunas e nos alunos como seus filhos: “eu fui mãe antes de ser professora, então não sei como é ser só uma ou outra. Mas acho que a maternidade me faz pensar em como eu gostaria que um professor ou professora tratasse meu filho, e por isso eu trato meus alunos como se fosse ele, em todos os sentidos” (trecho de uma conversa com a colega Caroline, participante do grupo de discussão, 06/08/2020).

Em sua tese de doutorado, Molina Neto (1996, p. 338) apresenta a fala de uma colaboradora que relata como a maternidade fez com que se tornasse uma melhor professora:

Pienso que después que fui madre, me he transformado en mejor profesora. No como profesional, me quedé más humana, no que fuera deshumana. Pero antes, era mucho más profesional de lo que materna. Ahora mezclo un poco el lado materno, profesional [en el sentido de] aquel tío que sabe todo, que actúa de acuerdo con las técnicas y criterios. Con las cosas que están en el libro... Ahora aquel que tienen más sentimientos, tienen más sensibilidad es...

Ser mãe muda nossa vida e cada uma de nós sente essa mudança da sua forma. Ao responder meu questionamento sobre como a maternidade afetava a sua docência, a colega Lisandra me respondeu:

A maternidade afetou minha vida, meu corpo, meu tempo, minhas relações com tudo que eu vivo, meu pensamento, prioridades, ações, o que eu como, consumo, o entendimento que eu tinha de um possível eu, casa, espaço, vida. Enfim, foi uma daquelas mudanças que transformam a vida. Nada mais é como antes e nada mais será como antes. Morreu uma Lisandra.

Em relação à docência, percebo que estou mais atenta a tudo que envolve a temática da maternidade nos ambientes de trabalho que circulo. Como esses espaços "recebem" as crianças. Empatizo com estudantes, colegas, mulheres que são mães porque sei na carne a luta que é ter uma criança que depende da gente nessa vida. E como também trabalho com crianças, olho para elas com toda abertura, vendo naquele ser toda a potência para aprender, para ser autêntico e para construir, conhecer e transformar esse mundo (fala da colega Lisandra Oliveira, professora da ESEFID/UFRGS, 9/8/2020).

Ao refletir sobre a maternidade, sobre as diferentes formas de se viver essa maternagem e os reflexos dela em todos os aspectos da vida, eu volto mais uma vez a refletir sobre o meu lugar de privilégio. Não posso me furtar de pensar nas mães de Jenifer Cilene Gomes, 11 anos, morta pela polícia em 14/2/2019, Vila Nova Jerusalém, RJ; Kauan Peixoto, 12 anos, assassinado com 2 tiros um nas costas e outro no rosto, em Mesquita, RJ no dia 16/3/2019; Kauã Rosario, 11 anos, atingido por balas de policiais a paisana que perseguiam homens em uma moto em Vila Aliança, Bangu RJ, no dia 10/5/2019; Kauê Ribeiro dos Santos, 11 anos, do Complexo do Chapadão, RJ, que em 8/9/2019 morreu baleado na cabeça; Aghata Vitória Sales Felix, 8 anos, também do Complexo do Alemão, RJ, que foi baleada nas costas quando voltava de um passeio com a mãe no dia 20/9/2; Kethellen Umbelino de Oliveira Gomes, 5 anos, morta dia 12/11/2019 em Realengo, RJ; João Pedro Matos Pinto, 14 anos, morto a tiros dentro de casa durante operação contra o tráfico no dia 18/5/2020 em São Gonçalo, RJ; e mais recentemente, Miguel Otávio, 5 anos, morto pela negligência da patroa que deixou o menino sozinho no elevador para ir procurar a mãe que teria saído para passear com o cachorro da patroa branca, em Recife, em meio a pandemia. Todas as crianças negras que tiveram suas vidas nesse plano encerradas de forma estúpida por conta da violência policial, do racismo e da negligência. Entre todas as preocupações que acompanham a maternidade, não ter o medo de o meu filho ser um alvo em potencial da polícia e do racismo (mesmo meu filho se autodeclarando negro, sua pele mais clara do que a do seu pai e seu cabelo fazem com que a maioria das pessoas o identifique como branco) é um grande privilégio na nossa sociedade. Além disso, eu sempre pude contar com uma rede de apoio para a minha maternidade, e esse é outro grande privilégio que muitas das mulheres mães no Brasil não tem.

Precisamos aprofundar as discussões e os estudos sobre maternidade, principalmente na academia, mas também fora dela.

Bença Mãe
Rael
Que seja só amor e fé
Sol e calor pra quem quiser
Cores de oxumaré
Mãe que é benzedeira
Tem planta curandeira
Mãe d'água cachoeira
Forte igual capoeira
Mãe de toda maneira
Devo minha vida inteira
Pra você
Mãe d'água, mãe do vento
Mãe do movimento, mãe de nascimento
Mãe de sentimento, mãe do amanhecer
Cada linha, cada traço
Cada verso de compasso
Como forma de abraço para lhe agradecer
E essa semana seja abençoada de axé, mama
Que todos possam ter mais amor, grana
E seja lá como Deus quiser, mama
Natureza mãe que me criou
Mãe que é benzedeira
Tem planta curandeira
Mãe d'água, cachoeira
Forte igual capoeira
Mãe de toda maneira
Devo minha vida inteira
Pra você
Oh mãe
Oh mãe
Oh mãe
É terra, semente mãe do sol nascente
É luz reluzente vem curar minha mente, mãe
Faça

5 AXÉ DE SAÍDA

Adeus, adeus...
Adeus que eu já vou me embora...
Quem fica fica com Deus...
Que eu vou com Nossa Senhora...
Você vai levar saudade pro lugar que você mora...
Quem fica fica com Deus...
Que eu vou com Nossa Senhora...

(Cantiga de samba de bumbo, aprendida no espaço cultural Afrosul/Odomode)

É hora de partir, de me despedir desta escrita. Não é um fim, muito menos uma conclusão. É o simples fechar de um caminho que abre outros. É o início de um novo caminhar, agora repleto de novas bagagens, de novas dúvidas e novas rotas. São novas encruzilhadas que se apresentam à minha frente, ricas em possibilidades e aprendizagens. Então, cheia de esperança, eu sigo nessa nova aventura de aprender a desaprender, de decolonizar meu ser e meu estar neste mundo.

A caminhada que eu fiz até aqui me propiciou refletir sobre a necessidade de estar constantemente fazendo o exercício de desaprender, de me desprender das certezas e dos medos que guiam meu estar no mundo:

O terreiro, a roda, a esquina, o barracão e todo e qualquer tempo/espaço em que o saber é praticado em forma de ritual está a se configurar como um contexto educativo de formações múltiplas. Contextos firmados por educações próprias, inscritas na cultura e nos modos de sociabilidades. Educações que apontam para outras formas de aprendizagens articuladas a diferentes possibilidades de circulação de experiências. Esses diferentes modos de educação, gerados nas frestas e nas necessidades de invenção da vida cotidiana, evidenciam a potência dos saberes de mundo que se assentam sob as perspectivas da corporeidade, oralidade, ancestralidade, circularidade e comunitarismo (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 46).

O Projeto Corpo e Ancestralidade, a Pedagogia Griô e outras práticas engajadas são uma possibilidade ou uma tentativa de trazer esses diferentes modos de educação para dentro do ambiente escolar, uma tentativa de criar as frestas dentro da instituição, fortalecendo, assim, um processo de decolonização.

A Pedagogia Griô é uma dentre as múltiplas possibilidades de se pensar uma educação decolonial na Educação Física. É como Rufino (2019) nos fala na Pedagogia da Encruzilhada: são múltiplos caminhos. Precisamos estar abertos para essas encruzilhadas como campo de possibilidades, chega de andarmos em linha reta, com um só traçado. Precisamos ser ousados,

ser mandigueiros, como refere o autor, e buscar as brechas, as frestas nesses caminhos para criar as encruzilhadas. A Pedagogia Griô foi, para mim, uma dessas encruzadas, mas outras virão, e eu peço a Exu a permissão para cruzar esses caminhos e seguir encantada pelo caminho da educação.

Ao longo dos quatro anos deste processo de doutoramento eu aprendi que, mais do que refletir sobre a minha prática docente, devo constantemente refletir sobre o meu ser e estar no mundo. Para compreender quais os sentimentos, sensações e reflexos que a Pedagogia Griô suscitou em mim; que transformações ela provocou e como isso afetou minha prática pedagógica e meus alunos e minhas alunas, o processo autoetnográfico foi muito importante. Ao não suprimir minha subjetividade (BOECHNER, 2013), ao longo do processo de pesquisa eu me permiti reflexões muito profundas acerca da minha vida pessoal e profissional: “A tarefa autoetnográfica é então, uma exploração do como nós nos tornamos entidades sociais, e como nós assistimos uns aos outros e ao produto do esforço humano no decorrer do cotidiano da vida”¹⁵⁸. (HERNANDEZ; NGUNJIRI, 2013, p. 264). A autoetnografia contextualiza a voz da pesquisadora e do grupo pesquisado na experiência vivida. Ela possibilitou que a minha inserção no mundo fosse analisada tanto por mim como por aqueles que vão ler esta tese:

Por meio da autoetnografia, o indivíduo, ora pesquisador, ora objeto pesquisado, compreende a si mesmo por meio do aprofundamento intrínseco e de seu ambiente vivido. Assim, quando compreender a si, compreenderá o meio, os outros envolvidos. Ellis e Bochner (2000) acreditam que a autoetnografia possibilita uma série de reflexões significativas para o autor e o mundo (KOCK; GODOI; ROSSETO, 2012, p. 96).

Compreender meu processo de transformação enquanto professora, mulher, mãe e pesquisadora foi uma experiência muitas vezes dolorida, mas outras tantas muito prazerosas. Poder refletir sobre esse processo e me perceber uma pessoa que está disposta a desaprender para aprender, a abrir mão dos meus privilégios e que preza por relações pautadas no amor e no afeto, em todos os âmbitos da minha vida, me fez ver o quão importante são todas as experiências que passamos para nos tornarmos quem somos, mas principalmente o quão importante foi essa pesquisa e a formação em Pedagogia Griô na minha vida. Conforme escreveram Kock, Godoi e Rosseto (2012, p. 104) “viver, narrar e compreender estiveram simultaneamente presentes no processo autoetnográfico. Aprender com a experiência, não só por meio da participação, mas da auto-observação dos acontecimentos vividos”. Dessa forma

¹⁵⁸ Tradução da autora.

fui aprendendo e crescendo, fui construindo esta pesquisa e procurando responder ao problema que, para ela, eu formulei.

Nessa perspectiva, tentando responder às perguntas iniciais que moveram esta pesquisa, acredito que a formação em Pedagogia Griô me possibilitou concretizar uma Educação Física que fosse além das práticas esportivas. A Pedagogia Griô me deu ferramentas para trabalhar a corporalidade das alunas e dos alunos a partir de suas ancestralidades e identidades. Nesse sentido, caminho para responder à pergunta da professora Rita de Cássia de Oliveira Silva “[...] o que podemos fazer pelos/as nossos/as alunos/as, enquanto professores/as de Educação Física, que seja verdadeiramente significativo para suas vidas, sem abandonar os conteúdos e práticas específicas da disciplina?” (SILVA, 2018, p. 162). Acredito que possamos trabalhar a partir de suas ancestralidades e corporalidades para construir uma educação mais significativa e, assim, facilitar a construção de brechas para decolonizarmos as aulas. Esse foi um dos grandes benefícios que trabalhar com a Pedagogia Griô me proporcionou. Ela também me ajudou a construir uma visão da sala de aula como um espaço comunitário. “A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (hooks, 2017, p. 18). O Projeto Corpo e Ancestralidade trouxe esse senso de comunidade para as minhas aulas, facilitando a construção de uma comunidade de aprendizado.

Mas, como falei anteriormente no capítulo da corporeidade, nem tudo são flores. Trabalhar o Projeto Corpo e Ancestralidade, com algumas turmas, foi um grande desafio. Nem sempre é fácil desconstruir as formas com que estamos acostumadas a conceber as coisas, sendo assim, foi um longo processo para que as alunas e os alunos de algumas turmas pudessem se acostumar com outra forma de viver as aulas de educação física. “O processo de descolonização é gradual e progressivo, requerendo vigilância e esforço contínuo” (AMADIUME, 1997, p. 13 apud SCHOLL, 2016, p. 32), por isso não se pode desistir mesmo que pareça que não vamos avançar. Uma das dificuldades que eu tive também para trabalhar a Pedagogia Griô foi a minha pouca habilidade musical. A música tem o poder de encantar, acredito que, se eu dominasse essa competência, eu me sentiria mais segura ao iniciar o Projeto Corpo e Ancestralidade. Porém, esse não foi um fator que me impediu de trabalhar a Pedagogia Griô, pelo contrário, foi um estímulo para que eu buscasse formações na área musical para qualificar minhas aulas. Saber tocar um instrumento e cantar são aprendizagens que eu sigo buscando. Às vezes, todo o investimento que faço para que minhas aulas sejam

melhores, para dedicar a cada uma das alunas e dos alunos a atenção que merecem e precisam, se torna muito cansativo. Mas, assim como Tolentino (2018, p. 71),

sei quão injusto é o salário que nós professores recebemos. Sei também que o descaso com o ensino público é uma das armas utilizadas pelas classes dominantes para perpetuar as desigualdades existentes no país. Desse modo, ensinar com alegria e entusiasmo é uma das maneiras que encontrei de fazer frente a tudo isso. É uma forma de dizer que não aceito a educação medíocre e alienadora que as elites querem impor a mim e aos meus alunos.

Eu também sigo ensinando com amor e com alegria como forma de resistência e re-existência. Apesar de todo o descaso com a educação pública por parte dos governos, sejam eles, Municipal, Estadual ou Federal; dos ataques constantes que nós, professoras e professores de Porto Alegre temos sofrido com a administração do Prefeito Nelson Marchezan Jr., do PSDB, eu sigo estudando, aprendendo com os Mestres e Mestras da tradição oral e procurando fazer o meu melhor para que as minhas aulas tenham significado para minhas alunas e meus alunos.

No subcapítulo “Pingos e Respingos – o que pensam as alunas e os alunos sobre a educação física e o Projeto Corpo e Ancestralidade”, eu discuti as falas, as opiniões e as posições das alunas e dos alunos. Percebe-se, nessas falas, que a grande maioria delas e deles, no início do ano letivo, considera a educação física como sinônimo de esportes, de exercícios e de atividades voltadas para a saúde. Reflexo das práticas que temos sistematizadas na escola que, poucas vezes, rompem com esse padrão. Silva (2018, p. 163) chama a atenção que,

se por um lado a Educação Física representa esse espaço potencialmente transformador e diferenciado na educação escolar, por outro, tem sido estruturada por uma visão competitiva, construída historicamente, deixando-se, não raro, penetrar por perspectivas hegemônicas de uma sociedade que privilegia modelos padronizados de corpo, êxito e individualismo.

A visão inicial das alunas e dos alunos sobre a Educação Física refletem esses modelos, estão ligadas à busca de um ideal de corpo, de uma performance esportiva, na sua maioria. Algumas respostas apresentaram conteúdos um pouco diversificados, como o circo e a expressão corporal, mas também apareceram respostas que destacam a educação física como o espaço da não aula, com o “rola bola”, o ficar livre no pátio. São respostas que expressam que modelo de educação física essas alunas e esses alunos tiveram ao longo de sua trajetória escolar.

Dentre as minhas questões iniciais eu me indagava: será que existe alguma diferença na visão dos alunos e das alunas sobre a educação física antes e depois da experiência com a Pedagogia Griô? Lendo as respostas dadas nas turmas de ambos os anos ciclos (C20 e C30), pode-se perceber que houve uma mudança na concepção dos alunos e das alunas. Ao final do Projeto Corpo e Ancestralidade e do ano letivo de 2018, as alunas e os alunos dessas turmas entendiam a educação física de uma maneira mais diversificada, entendendo que a disciplina trabalhava questões ligadas as suas corporalidades e que, para além dos esportes e das questões de saúde, essa era uma disciplina que possibilitava que eles refletissem sobre seu corpo, sua identidade e sua ancestralidade e, conseqüentemente, sobre a ancestralidade do povo da sua comunidade, da sua cidade e do país.

Ao trabalhar com a ancestralidade das alunas e dos alunos fomos refletindo sobre a ancestralidade do povo brasileiro. Assim, as aulas do projeto, amparado na metodologia da Pedagogia Griô, me auxiliaram a abordar as questões étnico-raciais em minhas aulas, buscando a construção de uma educação antirracista. Trabalhar a ancestralidade das alunas e dos alunos pode ser fundamental para que possamos ter pessoas mais equilibradas neste mundo:

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (KRENAK, 2019, p. 14).

Buscar esses vínculos, trazer as histórias de vida da comunidade para dentro da escola e valorizar a ancestralidade da mesma é também uma possibilidade de visibilizar as diferentes culturas que compõe nossa sociedade. É a procura de construir um bem viver, que “é uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador” (ACOSTA, 2016, p. 40). Uma busca por uma educação, como pontuam Simas e Rufino,

educação como levante/encantamento dos seres, como força vital e potência de transformação daqueles afetados pelo terror das injustiças cognitivas/sociais. Princípio e invocação de responsabilidade para com a vida em toda a sua diversidade e como forma de “desaprendizagem” das investidas totalitárias empregadas pelo modelo de produção da escassez e morte. A educação como fenômeno inerente à condição dos seres borda a tessitura de pedagogias inventivas e lúdicas focadas no tratamento dos

traumas mantidos pela continuidade do terror colonial. Assim, a educação como elemento fundamental para a produção de um projeto de bem viver, de caminho pleno, suave e potente, contrário às empresas de desencante, se atém à elaboração de repertórios táticos que inferem mobilidade, autonomia e emancipação aos seres (2019, p. 13).

Para que a educação possa produzir esse projeto de bem viver é fundamental que se trabalhem as questões étnico-raciais. Mas, para que o trabalho com a abordagem étnico-racial no ambiente escolar seja eficaz, “a didática e as metodologias utilizadas deverão despertar o interesse, a curiosidade e, acima de tudo, o sentimento de “pertença”, possibilitando-o de se perceber como sujeito deste processo de conhecimento e aprendizagem” (SANTOS, 2013, p. 84). A Pedagogia Griô foi, nas minhas aulas, uma facilitadora da construção desse pertencimento e do lugar de sujeito nas aprendizagens realizadas.

No subcapítulo “Lugar de fala e branquitude – reconhecendo meu lugar de privilégio”, eu discorro um pouco sobre como eu negocio o meu lugar e meu discurso enquanto professora branca, para pôr em pauta as questões do racismo, dos diferentes preconceitos e dos privilégios que a branquitude possui. Para falar sobre como se deu o processo que me construiu em uma mulher branca de classe média afetada pela causa negra e indígena, eu preciso voltar no tempo e reconstruir todo o percurso da minha história de vida.

Essa construção, eu acredito, começou lá na minha adolescência, ao estudar na escola Júlio de Castilhos e ser apresentada por meus amigos e amigas à negritude de Porto Alegre. Seguiu intensificando-se ao longo da minha trajetória profissional, no meu contato com alunas e alunos negros das escolas por onde eu passei, e ganhou maior consistência teórica com meus anos de estudo na pós-graduação. Durante essa trajetória acadêmica, percebi como os conhecimentos, os saberes, as autoras e os autores não eurocêntricos foram invisibilizados e inferiorizados. Segundo Kilomba (2019, p. 54):

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar.

Entender essas relações de poder, esse apagamento de outras epistemologias que não sejam a epistemologia eurocêntrica construída pela branquitude, é um ponto importante para construir outra possibilidade de educação com minhas turmas. Assumir a responsabilidade de uma luta antirracista, antimachista, anti-homofóbica e antifascista é trazer à tona essas relações, discuti-las em sala de aula e estar disposta a desaprender o racismo e os demais

preconceitos que carregamos diariamente. É repensar os currículos das escolas e pensar a descolonização dos currículos a partir de uma perspectiva negra decolonial brasileira. De acordo com Costa, Maldonado-Torres e Grosfuoguel (2018, p. 21),

tal perspectiva denuncia os padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento e indaga a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e de conhecimento científico. Afirma que só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como o produzem.

Machado (2017), ao se referir ao projeto da escola do terreiro Ilê Axé Opo Afonjá, em Salvador, na Bahia, nos fala da importância do diálogo e da escuta nos processos educativos. A autora afirma que esse é um projeto de “uma educação que tem como fundamento a observação, a compreensão da gênese dos acontecimentos, da inter-relação e interdependência de todas as coisas e de todos os saberes. O diálogo pela escuta inclui todas as perguntas, respostas e expectativas” (MACHADO, 2017, p. 87). Repensar os currículos na perspectiva que Costa, Maldonado-Torres e Grosfuoguel propõem é também partir do diálogo e da escuta da comunidade escolar, de suas vivências e saberes, assim como foi feito no Ilê Axé Opo Afonjá.

Concordo com Silva (2018), quando a autora afirma que pensar a educação é “pensar em diferentes sujeitos que estão configurados por identidades híbridas e são atores em diferentes realidades. Nesse sentido, trata-se não somente de respeitar as diferenças, mas também de desafiar práticas homogeneizadoras que abafem a pluralidade cultural” (SILVA, 2018, p. 161).

Desafiar práticas homogeneizadoras significa também questionar os tempos que vivemos na escola. Como eu discuti no subcapítulo sobre essa categoria, vivemos em nossa sociedade um tempo acelerado, marcado pelo relógio e sempre de olho no amanhã. Estamos constantemente projetando o futuro, sempre atrasados e muitas vezes deixamos de experienciar o presente como deveríamos. Precisamos aprender a viver o tempo, conforme relata Machado (2017, p. 108), ao falar do Ilê Axé Opo Afonjá: “o tempo aqui não corre, ele passeia devagar”. Poder romper com os enquadramentos do tempo que a escola nos impõe, com suas caixas de períodos e disciplinas talvez seja uma forma de criar brechas decoloniais nesse sistema. Ampliar e alargar esse tempo, borrando as fronteiras entre os períodos e as disciplinas, quem sabe seja uma saída para tornar o espaço educativo mais próximo da tradição oral, da cultura dos povos tradicionais e de uma prática do Ubuntu e do Bem Viver.

Ao refletir sobre o tempo e sobre a necessidade de desaceleração do mesmo, eu passei a refletir sobre como eu vivia a minha maternidade. E, ao fazer isso, fui refletindo sobre as diferentes formas de viver a maternagem. Buscando colocar em prática na minha vida as filosofias do Ubuntu e do Bem Viver, questiono sobre por que não consigo viver essa maternidade de forma mais coletiva, mais comunitária. Nesse caminho, passo a refletir como a sociedade na qual eu estou inserida ainda hoje cobra das mulheres certo padrão de maternidade. Somos culpabilizadas pelo acúmulo de “obrigações” que nos acometem quando nos tornamos mães. Poucos questionam a naturalização de tais discursos (BEZERRA, 2017, p. 14).

Pensando sobre os reflexos da formação em Pedagogia Griô na minha vida pessoal e profissional, eu concluo, como já mencionei anteriormente, que ela me deu ferramentas para repensar minha prática docente e meu modo de viver neste mundo. Fez com que eu refletisse sobre as minhas relações e as minhas ações. Mas, principalmente, me possibilitou criar redes, me conectar com outras pessoas que, assim como eu, acreditam que é possível construirmos um mundo melhor, um mundo mais justo. Uma rede de pessoas que acreditam que a vida e a educação devam estar fundadas no amor, no afeto e no cuidado. Uma rede nutrida de esperança, que planta a semente da transformação:

Esperança de que neste momento estejamos plantando a semente de transformação porque, como já foi falado, a educação que está prevista em todos os níveis não é exatamente o que se pretende como possibilidade de transformação. Mas quando nos apropriamos do que é a nossa história, da nossa cultura, isso é muito importante. Então, esta semente, acredito que bem regada, ela pode chegar a ser aquela árvore frondosa que esperamos. Que a gente possa vivenciar daqui para frente uma sociedade também mais justa e melhor também no que diz respeito a nossa herança cultural. (MACHADO, 2017, p. 174).

Com essas sementes plantadas e a esperança de que elas gerem lindos frutos, eu sigo tecendo a resistência e, “no tecer da resistência, compreendendo-a como um tear no qual os fios são entrelaçados para formar o tecido” (FLEURI, 2019, p. 32). Tecido onde vou bordando minhas vivências e aprendizagens, onde vou visualizando as frestas e encruzilhadas que, aos poucos, vamos construindo, como possibilidades de outros ser, estar e fazer nesse mundo.

POSFÁCIO – OS ALINHAVOS FINAIS: ME REINVENTANDO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O termo calamidade
É um apelo social
Já o termo pandemia
É desespero total
A lagarta do desprezo
No roçado cultural
(Mestre Bule Bule)

Logo no início das notícias sobre o Coronavírus e sobre os protocolos de prevenção ao contágio, eu já me desesperei pensando em como iria fazer com minhas aulas. É elemento primordial nas minhas aulas o início em roda de mãos dadas e o contato corporal. Como iria me readaptar a partir da orientação que deveríamos evitar o contato físico? Claro que, lá em fevereiro, eu não imaginava que, além de não ter mais como trabalhar o contato corporal, não iria nem ter encontro presencial com minhas alunas e meus alunos. Não conseguia pensar no tal isolamento social que tivemos que adotar. Mas a realidade veio avassaladora e, em 18 de março, iniciamos a quarentena e o isolamento social.

O medo do contágio e a possibilidade de morte, principalmente tendo pessoas do grupo de risco tão próximas a mim (além das pessoas idosas da família, minha mãe tem esclerose múltipla e meu filho asma, o que os colocam no grupo de risco) fez com que ficasse muito alerta e preocupada. Cada dia a ansiedade aumentava, e o medo de ter que voltar a trabalhar presencialmente e mandar meu filho para a escola, com o perigo de ele ou eu nos contaminarmos, ia me consumindo. Além disso, a quarentena que, aparentemente, nos daria mais tempo, afinal estávamos em casa, na verdade acarretou um acúmulo de tarefas que nem imaginávamos:

Com o isolamento social que se impôs como necessário dada a pandemia de Covid-19, desde meados de março, estamos em home office. Eis um nome bonito para descrever o acúmulo ou a sobreposição de funções, pois, agora, de fato, trabalhamos no que chamamos de modo polvo: um olho na tela do computador, outro nos filhos, outro na tela do telefone celular (não, não temos três olhos, e agora?); com uma das mãos fazemos comida, com a outra limpamos a casa, com a outra abraçamos os pimpolhos (não, tampouco temos três braços... e o cachorro que também quer um afago?) (FONSECA, 2020, p. 14).

Passamos, de repente, a não ter mais fronteiras entre o tempo de trabalho e da vida íntima e privada, todas essas instâncias se misturaram. O mundo parou, ou deveria ter parado.

Então, por que eu continuo acelerada? Por que tenho que me transformar em um polvo? O que eu estou aprendendo com essa pandemia? Esses questionamentos foram povoando minha mente.

Alguns autores como Boaventura de Sousa Santos (2020) e Ailton Krenak (2020) já publicaram textos analisando esse tempo de pandemia. Boaventura destaca que, apesar do mundo estar em alvoroço por causa do vírus, boa parte da população mundial já vivia uma situação de crise. Segundo o autor:

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise (SANTOS, 2020, p. 5).

O modo de vida das sociedades capitalistas não deu certo e vem, há muitos anos, produzindo a exclusão social de uma grande parte da população. Essa parcela já vinha em uma espécie de quarentena. Além disso, esse modo de vida vem acabando também com a vida dos outros seres do planeta. A necessidade incansável de produção e acumulação coloca a natureza e o planeta como reféns na mão da humanidade. De acordo com Krenak (2020, p. 7), “somos piores que a covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo deslocado de maneira absoluta desse organismo que é a terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, da existência e de hábitos”. Nós somos o vírus, e enquanto não repensarmos nosso modo de vida, o planeta estará ameaçado. Refletir sobre isso aumenta ainda mais a minha convicção de que precisamos repensar a vida e repensar a educação.

Mas enquanto estamos vivendo essa suspensão do tempo (KRENAK, 2020), precisamos refletir sobre como lidar com tudo isso. Por que e para que seguimos com as atividades remotas e ou aulas *online* nas escolas e universidades? Que aulas são essas e quais seus objetivos? Como pensar a educação física de forma remota? Tem como meus alunos, que muitas vezes não têm o que comer, se preocuparem com as tarefas da escola? Essas atividades chegam até eles? Essas são muitas questões que também me afligiram durante esse período.

Na Rede Municipal de Porto Alegre não tivemos nenhuma orientação da Secretaria de Educação até junho de 2020. A equipe diretiva da minha escola decidiu, no início de abril, enviar atividades para as alunas e para os alunos através de um *drive* divulgado pelo Facebook da escola. Em junho passamos a usar uma plataforma chamada Córtex, que a SMED indicou, com a promessa de que os alunos e as alunas teriam dados móveis liberados para poderem

realizar as tarefas. Estou escrevendo esta parte da tese no dia 26 de agosto e até agora os dados móveis ainda não estão disponíveis para as alunas e os alunos. Tenho postado atividades semanalmente para minhas turmas, na esperança de que alguém consiga acessá-las, mas o retorno das alunas e dos alunos é de, no máximo, 20% da turma, quanto muito. Ao elaborar as atividades, minha preocupação é poder manter o vínculo com turmas. Sinto muitas saudades das alunas e dos alunos, me preocupo em como elas e eles estão vivendo nessa pandemia e gostaria de poder contatá-los de alguma forma.

No início de abril, criei um grupo no *Whatsapp* da turma que sou professora conselheira¹⁵⁹ para poder ter mais contato com as alunas e os alunos. Nem todas as alunas e os alunos entraram no grupo, algumas não têm celular e outras não têm *Whatsapp*. Mas, por ali, fui trocando informações e tendo notícias sobre como elas e eles têm vivido esse momento. A maioria afirma estar com saudades da escola e de poder se reunir com as amigas e os amigos. Tentei, algumas vezes, fazer um encontro virtual por diferentes aplicativos (*Zoom*, *Google Meet*, *Jitisi Meet*), mas não conseguimos concretizar. Uma vez cheguei a criar a sala, entrar e ficar esperando pela turma; fiquei sozinha na sala por um tempo até que desisti. Questionei, depois, no grupo por que ninguém tinha entrado e a resposta foi que não conseguiram baixar o aplicativo, não estavam com Internet, ou o celular estava com outra pessoa da família. Essa situação ilustra a grande desigualdade entre a educação pública e a da rede particular. Meu filho, que estuda em uma escola privada, está tendo aulas *online* pelo menos uma hora por dia. Enquanto isso, meus alunos e minhas alunas mal conseguem acessar suas atividades via Facebook ou *Whatsapp*.

Além de preparar as atividades para as minhas turmas da escola, organizar vídeos para a SMDSE¹⁶⁰, escrever a tese e cuidar da casa, eu precisava acompanhar meu filho nas aulas *online*. O sentimento de culpa por deixar ele ficar nos eletrônicos muito mais tempo do que eu achava que seria o recomendado me acompanha durante essa pandemia. Estamos 24 horas por dia confinados os dois em nosso apartamento, no início ainda jogávamos futebol na sala (quase destruindo a casa) mas, com o passar do tempo, essas atividades diminuiram e as horas nos jogos eletrônicos aumentaram. Era a forma de ele estar em contato com os colegas, eu costumava falar para mim mesma, como forma de diminuir o sentimento de culpa.

Fazer o Cauã participar das aulas *online* era outro desafio. A cada aula eu precisava estar em cima pois, caso contrário, ele desligava a câmera e ia fazer qualquer outra coisa:

¹⁵⁹ Na nossa escola, cada turma do terceiro ciclo (anos finais do ensino fundamental) elegem uma professora conselheira.

¹⁶⁰ Nessa secretaria eu me senti em constante pressão por estar em trabalho remoto.

jogava bola, brincava com o cachorro ou assistia vídeos no celular. Perguntava-me sempre qual o objetivo dessas aulas? Afinal, elas não conseguiam despertar nele a vontade de aprender nem de estar presente.

Nesse período em casa, acabei entrando em um grupo de Whatsapp denominado Maternidade na UFRGS, organizado por um grupo de estudantes mães para, primeiramente, pensar sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) da universidade e que acabou sendo um grupo de apoio e de troca entre alunas e professoras-mães. A participação nesse grupo evidenciou o sentimento de que, mais do que me preocupar com conteúdo ou aulas remotas, precisamos nos preocupar em preservar a vida e a saúde mental. Ler os relatos das estudantes, muitas com filhas e filhos pequenos, fortaleceu minha convicção de que precisamos refletir e discutir as questões da maternidade nos ambientes acadêmicos. Em muitos cursos, as professoras e professores não têm a empatia necessária com as estudantes mães. E, se em tempos normais o acolhimento a essas estudantes já é precário, em tempos de pandemia ainda se tornou pior:

Gurias, eu sinto muito mesmo por tudo isso. Me quebra o coração ler os relatos e as angústias de vocês. Tenho repetido em todos os cantos que posso que este é um momento em que nós, docentes, precisamos ser flexíveis. Que não podemos tratar nossas alunas mães como exceção e assim não nos preocuparmos com a sua inclusão no ERE. Infelizmente parece que estou falando com as paredes na grande maioria das vezes. Nosso sistema acadêmico é preconceituoso contra mães (de alunas à docentes), reflexo da sociedade que vivemos, onde não se aceita que uma mulher não tenha filhos, mas não se apoia de maneira nenhuma aquelas que tiveram (mensagem enviada pela professora Fernanda Staniscuaski no grupo Maternidade na UFRGS).

Esse tempo de pandemia tornou ainda mais forte a necessidade de se refletir sobre maternidade, tempo e o meu lugar de fala. Fez-me pensar sobre como é possível trabalhar a Pedagogia Griô no modo remoto. Estou acompanhando o grupo 2 de formação de Porto Alegre, que está acontecendo de forma remota, via plataforma Zoom. Estamos realizando a formação junto com o grupo de SP. A vivência não é a mesma coisa que presencial mas, de alguma forma, nos faz refletir e criar redes de resistência. Porém, esse é um grupo de pessoas que buscaram a formação pois já vinham procurando alternativas para o modelo de educação que temos. A minha dúvida é como trabalhar a Pedagogia Griô com as alunas e os alunos da educação básica neste formato remoto. Aos poucos vou tentando responder essa dúvida e criar novos bordados para minha docência, agora me reinventando no modo remoto. Tenho muito

mais dúvidas do que certezas, a única coisa que sei ao certo é que precisamos construir novas lógicas, novos modos de viver. Ser semente para a mudança:

O mundo precisa de mudanças profundas, radicais. Urge superar as visões simplistas que transformam o economicismo em eixo da sociedade. Precisamos outras formas de organização social e novas práticas políticas. Para obtê-las, é imprescindível despertar a criatividade e consolidar o compromisso com a vida, para não nos convertermos em meros aplicadores de procedimentos e receitas caducas (ACOSTA, 2016, p. 20).

“O mundo agora está em suspensão. E não sei se vamos sair dessa experiência da mesma maneira que entramos. É como um anzol nos puxando para a consciência. Um tranco para olharmos para o que realmente importa” (KRENAK, 2020, p. 12). Espero que possamos sair melhor enquanto humanidade, tenho esperança de que isso aconteça, mas não tenho certeza se irá acontecer. Às vezes me tomo de uma onda pessimista. Mas precisamos ter esperança, como alertou Paulo Freire! Só sei que eu não sairei a mesma, e isso é importante! Vou sair mais empenhada ainda em lutar para plantar sementes de mudança, para construir as fissuras e as brechas na busca de decolonizar esse mundo, a educação e a minha vida! Sigamos em frente, sigamos juntos, ubuntu e em rede, na busca de um bem viver!

ANCESTRALIDADES

AÇÃO GRIÔ NACIONAL. **Termo griô:** conceito, história, tradição e reinvenção. Disponível em: <<http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

ACOSTA, Alberto. **O Bem viver** – uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia, Elefante, 2016.

ADAMS, Tony. E. A review of narrative ethics. **Qualitative Inquiring**, v. 14, p 175-194, 2008.

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**; tradução Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação:** a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

AMADIUME, Ifi. **Reiventing Africa:** Matriarchy, religion and culture. 2. ed. London/New York: Zed Book, 2001.

_____. **Male daughters, femele husbands:** gender and sex in Africa society. 6. ed. London/New York: Zed Book, 1998.

ANDERSON, Leon.; GLASS-COFFIN, Bonnie. I learn by going: autoethnography modes of inquiry. In: JONES, Stacy Holman.; ADAMS, Tony. E.; ELLIS, Carolyn. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. A docência na Educação Infantil: entre o dom e a maternidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 16, n. 13, jul./dez. 2010.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno; tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____ **O conflito: a mulher e a mãe.** Rio de Janeiro, Record, 2011.

BARROS, Débura Wallancuella.; SANTOS, Silvaneide Galdina de; TIGRE, Diana Martins; VIANA, Viviane Rocha. O olhar dos alunos no contexto da educação física escolar: uma análise no Colégio Oscar Cordeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONBRACE – CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONICE, 6, 2015, Vitória. **Anais.** 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v, 31, n. 1, jan./abril 2016.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BERNART, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BERRY, Keith. Spinning autoethnographic reflexivity, cultural critique, and negotiatig selves. In: JONES, Stacy Holmes.; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. **Handbook of Autoethnography.** Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

BEZERRA, Priscilla. **O filho é da mãe?** Fortaleza: Substância, 2017.

BIKO, Steve. Escrevo o que eu quero. Série Temas, vol. 21. Sociedade e Política. Tradução do Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1978.

BINS, Gabriela Nobre. **Mojuodara: a educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de Porto Alegre.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BOCHNER Arthur. P. Putting Meanings into motion: autoethnography's existential calling. In: JONES, Stacy. Holmes.; ADAMS, Tony. E.; ELLIS, Carolyn.. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

BONIN, Iara. O Bem Viver Indígena e o futuro da humanidade. **Encarte Pedagógico X Jornal Porantim**, dez./2016. Disponível em: <<https://cimi.org.br/o-bem-viver-indigena-e-o-futuro-da-humanidade/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BOSSLE, Fabiano. **O “eu do nós”**: o professor de educação física e a construção do trabalho docente coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2008. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **RBCE**, v. 31, n. 1, set./2009.

_____ Leituras para (Re)Pensar o Trabalho Coletivo dos Professores de Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, 2009.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Trabalho coletivo na educação física escolar. **Revista Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, 2013.

BRACHT, Valter. Mas, Afinal, o que Estamos Perguntando com a Pergunta "O que é Educação Física". **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, ago./2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2188/906>>. Acesso em: 7 maio 2020.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 150-157.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BUITRAGO, Ediwin A. C. **Temáticas indígenas na educação física colombiana: uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional.** 2017. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CALLEJO, Javier. **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.** Barcelona: Ariel S.A., 2001.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola.** Vitória: CEFD/UFES, 1997.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e as críticas. In: MULLER, Tania. Mara. Pedroso.; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude – Estudos sobre a identidade branca no Brasil.** 1. ed. Curitiba: Apris, 2017.

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

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 15, n. 28, dez./2018.

CARVALHO, Juciara Guimarães; DUARTE, Cláudia Glavam. Tempo e espaço flutuantes: jogos de linguagem entre Camaradas D'água. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Universidad de Nariño, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274048277006>>. Acesso em: 30 out. 2020.

CASTRO, V. M.; SILVA, L. M. T.; VASCONCELOS, S. F.; ALMEIDA, W. Alexandre. A Tradição Oral na Educação Formal. In: SEABRA, Giovanni; MENDONÇA, Ivo Thadeu Lira (Org.). **Educação Ambiental para a Sociedade Sustentável.** 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2010, v. 1, p. 970-975.

CHANG, Heewon. Individual and Collaborative Autoethnography as method. In: JONES, Stacy. Holmes.; ADAMS, Tony. E.; ELLIS, Carolyn.. **Handbook of Autoethnography.** Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. Nomear a branquitude. Uma pesquisa entre homens brancos no Rio de Janeiro. In: MULLER, Tania. Mara. Pedroso.; CARDOSO, Lourenço. (Org.). **Branquitude** – Estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Apris, 2017.

COSTA, Maraiza Oliveira; BARBOSA, Ivone Garcia. Relação gênero-docência-maternidade e implicações no cotidiano escolar. SEMINÁRIO NACIONAL DE TRABALHO E GÊNERO, 2006, Goiânia. **Anais**. 2006.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; JUNIOR, Osmar Moreira de Souza. **Para ensinar Educação Física**: Possibilidades de intervenção na escola. 6. ed. Campinas/SP: Papirus, 2010.

D'AVILA, Manuela. **Revolução Laura**. Caxias do Sul/RS: Belas Letras, 2019.

DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DU BOIS, W. E. **Darkwater voices from within the veil**. NY: Harcourt, Brace & Co., 1920.

_____ **Black reconstruction in the United States**. New York: Russel & Russel, 1935.

DUTTA, Mohan J.; BASU, Ambar.. Negotiating our postcolonial selves – from the ground to the ivory tower. In: JONES, Stacy. Holmes.; ADAMS, Tony. E.; ELLIS, Carolyn.. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1998.

ELLIS, Carolyn. Telling secrets, revealing lives: relational ethics in research with intimate others. **Qualitative Inquiry**, v. 13, p. 3-29, 2007.

_____. Telling tales on neighbors: ethics in two voices. *International Review of Qualitative Research*, v. 2, p. 3-28, 2009.

_____. Preface – Carrynig the torch for autoethnography. In: JONES, Stacy. Holmes.; ADAMS, Tony. E.; ELLIS, Carolyn.. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

ELLIS, Carolyn., ADAMS, Tony E., BOCHNER, Arthur. Autoethnography: an overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, 2011.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscara Branca**. Tradução de Alexandre Pomar. Porto: Edição A. Ferreira, 1952.

FAGUNDES, Luis Fernando Caldas. As “Mulheres dos Panos” Mbya Guarani. In: ROSADO, Rosa Maris; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas (Org.). **Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas**. Realização Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013.

FERNANDES, Itelvina José; MALOMALO, Bas’ilele. Ubuntu e a igualdade de gênero numa perspectiva do feminismo do matriarcado. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – SEMANA UNIVERSITÁRIA, 7, 2018, UNILAB. **Anais**. Disponível em: <<http://semanauniversitaria.unilab.edu.br/submissao/gerarTrabalho.php?idTrabalho=3011>>. Acesso em: 20 jun./2020.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, Jan/abri 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Prólogo – colonialidades e resistências. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OLMO-EXTREMERA, Marta (Org.). **Colonialidade e Resistências**, 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

FINCH III, Charles S., NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4.

FONSECA, Ana Carolina da Costa. Apresentação da Organizadora. In: FONSECA, Ana Carolina da Costa (Org.). **Maternidade e solidão**: relatos de professoras em tempos de pandemia [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Ed. da UFCSPA, 2020. Disponível em: <<http://www.ufcspa.edu.br/index.php/editora/obras-publicadas>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FRASSON, Jéssica Serafim et al. A representatividade dos temas relacionados a educação básica nas produções da Área 21 nos PPGS da região sul do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7, 2017, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 2017. p.1003-1008.

FRASSON, Jéssica Serafim et al. O conhecimento produzido no programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6, 2015, Vitória. **Anais**. Vitória, 2015. p.1-16.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo, 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

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

_____ **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ **A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **Educação e mudança**. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____ **Conscientização**. 4. ed. São Paulo: Cortez & Morales, 2016.

GANNON, Susanne. Sketching Subjectivities. In: JONES, Stacy Holmes; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, set./out./nov./dez./2002.

_____ Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago./2003.

GOMES, Vanderlei de Paula. **Pedagogia griô e expressões do Corpo Lugar**: pertencimentos étnicos que os constituem como marcas de espacialidades manifestadas em encontros de aprendizados humanos. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Geociência, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

GRAVES, Robert. **Mitos Gregos**. São Paulo: Editora Madras LTDA, 2014.

GREEN, S. **El Libro de los mandalas del mundo**. Santiago/Chile: Océano Âmbar, 2005.

HALE, Thomas A. **Griots and Griottes**. Masters of words and music. Bloomington-Indianapolis: Indiana University Press, 1998.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África**, v. I, Metodologia e pré-história da África. São Paulo: UNESCO/Ática, 1982.

_____. **Il n’y a pas de petite querele.** Paris: Stock, 1999.

HARGREAVES, Andy. **Professorado, cultura y postmodernidad** – cambian los tempos, cambia el professorado. 5. ed. Madrid: Ediciones Morata S. L., 2005.

HAWKING, Stephen W. **Uma breve história do tempo.** Rio de Janeiro: Rocco. 1998.

HERNANDEZ, Kathy-Ann; NGUNJIRI, Faith Wambura. Relationships and communities in autoethnography. In: JONES, Stacy Holmes; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. **Handbook of Autoethnography.** Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KASHINDI, Jean-Bosco Kakozi. Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva. **Cadernos IHU ideias/Universidade do Vale do Rio dos Sinos**, Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo/ Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 15, n. 254, ano 15, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KOCK, Klara Friederike; GODOI, Christiane Kleinübing; ROSSETTO, Adriana Marques. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. **RGO Revista Gestão Organizacional**, v. 5, n. 1, jan./jun, 2012.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **O amanhã não está a venda.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRUEGER, Richard. **El grupo de discusión:** guía práctica para la investigación aplicada. Traducción de Moisés Martin González. Madrid: Pirámide, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 2004.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento no contexto acadêmico brasileiro. In: MULLER, Tania Mara P.; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude** – Estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Apris, 2017.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva; SILVA, Juciane Beatriz S. da. Ambiente e cultura Kaingang: saúde e educação na pauta das lutas e conquistas dos Kaingang de uma terra indígena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, 2013, p. 253-275.

LOPES, Rodrigo Alberto. **Semear-se (em) um campo de dilemas**: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

LOUW, Dirk. Ser por meio dos outros: o ubuntu como cuidado e partilha. IHU – ONLINE, **Revista do Instituto Humanitas da UNISINOS**, São Leopoldo/Universidade do Vale dos Sinos, n. 353, ano X., 2010. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao353.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MACHADO, Vanda. **Prosa de Nagô** – educando pela cultura. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

_____. **Pele da cor da noite**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MALOMALO, Bas'illele. Retrato dos brancos antirracistas feito do ponto de vista de uma Educação Macumbista. In: MULLER, Tania Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude** – Estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Apris, 2017.

_____ Epistemologia do Ntu: Ubuntu, Biosidade, Macumba, Batuque e “X” Africana. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE LITERATURAS HISTÓRICAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS – ÁFRICA BRASIL, 5, 2017. **Anais**. 2017.

_____ A justiça teórico-política ao matriarcado para se pensar a África contemporânea. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 31, dez./2019-fev./2020.

MALUF, Vera Maria Daher; KAHHALE, Edna Maria Severino Peters. Mulher, trabalho e maternidade: uma visão contemporânea. **Polêmica**, v. 9, n. 3, p 143-160, jul./set./2010.

MARTINS, André Ferrer Pinto. **O ensino do conceito de tempo**: contribuições históricas e epistemológicas. 1998. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARTOS-GARCÍA, Daniel; DEVÍS-DEVÍS, Jose. “Ver, ouvir, calar e... se entediar” no trabalho de campo de uma prisão: a história autoetnográfica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./mar./2017.

MAZAMA, Ana. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MCCORKEL, Jill.; MYERS, Kristen. What difference does difference make? Position and Privilege in the field. **Qualitative Sociology**, v. 26, p. 199-231, 2003.

MEINERZ, Carla Batriz. **Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola**: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana. 2005. Tese

(Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MEMMI, Alberto. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de, BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

MIGNOLO, Walter D.. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Branquitude invisível – pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia. In: MULLER, Tania Mara; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MOLINA NETO, Vicente. **La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. 1996. Tese (Doutorado en Innovació Curricular i Formació del Professorat do Departament de Didáctica i Organització Educativa), Divisió de Ciències del' Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1996.

MOREIRA, Lisandra E.; NARDI, Henrique C. Mãe é tudo igual? Enunciados produzindo maternidade(s) contemporânea(s). In: **Estudos feministas**, Florianópolis, maio/ago./2009, p. 569-594.

MOTTA, Pedro M. R. da; BARROS, Nelson F. Resenha: Handbook of autoethnography. Jones Stacy Holmes, Adams Tony E, Ellis Carolyn., editors. Walnut Creek: Left coast press (coleção queer). **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, ano 6, p. 1337-1340, jun./2015.

MULLER, Tania Mara; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabenguele. Prefácio. In: MULLER, Tania Mara; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

_____. Apresentação. In: MUNANGA, Kabenguele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**, 2011. Tese (Livre-Docência), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NETO, João Colares da Mota. Prefácio. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OLMO-EXTREMER, Marta (Org.). **Colonialidade e Resistências**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil – elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Carlos Fernando Barreto de. **A atuação do técnico em assuntos educacionais na formação inicial em educação física**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências da Saúde), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Camila K. Breve introdução ao giro decolonial: poder, saber e ser. In. SEMINÁRIO CIENTIFICO DA FACIG, 2016. **Anais II**. 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático por Juliana Araújo Lopes. **CODESRIA Gender Series**, v. 1, Dakar: CODESRIA, 2004.

_____. Matripotency: Ìyá in philosophical concepts and sociopolitical institutions. Tradução Wanderson Flor Nascimento. **What Gender is Motherhood?** Nova Iorque: Palgrave Macmillan, capítulo. 3, p. 57-92, 2016.

_____. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MADOLNADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte; Autêntica, 2018.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô: A reinvenção da roda da vida.** Lençóis, Bahia, 2006.

_____. **Práticas Pedagógicas Rituais de Vínculo e Aprendizagem** – Aula Espetáculo. Lençóis, 2014 (apostila do curso de formação em Pedagogia Griô).

_____. **Griô: um novo ângulo para tradição.** In: Entrevistas Blog 14/11/2007. Disponível em: <<http://africa-aqui.blogspot.com/2010/12/gri%C3%B4-um-novo-%C3%A2ngulo-para-tradi%C3%A7%C3%A3o.html>>. Acesso em: 11 maio 2016.

_____. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. In: Dossiê Pedagogia Griô – Escritas Griô. **Revista Diversitas**, São Paulo: USP, 2015.

_____. **Capítulo 8 – Pedagogia griô:** elaboração do conhecimento e referências teórico metodológicas. In: Polígrafo da Escola de formação na Pedagogia Griô, grupo de São Paulo, 2017.

_____. **Modelo de ação pedagógica.** In: Polígrafo da Escola de formação na Pedagogia Griô, grupo de São Paulo, 2017.

PEREIRA, Patricia Silva. **GRIOT-EDUCADOR:** a pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura afro gaúcho. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação**: proposta político-pedagógica da escola cidadã. 3. ed. Porto Alegre, [1998]. (Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Rocha.

RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. In. NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Patologia social do “branco” brasileiro**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1957.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e estudo da filosofia africana. In: **Ensaio Filosóficos**, v. IV, out./2011, p. 9-25. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte/MG: Letramento, 2017.

_____. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Edmar José da. **Auto-declaração de cor e/ou raça entre alunos (as) paulistanos (as) do ensino fundamental e médio**: um estudo exploratório. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

_____. **Pedagogia das Encruzilhadas**: uma perspectiva afro-brasileira para a educação. Portal do Aprendiz UOL, 2008a. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/11/05/pedagogia-das-encruzilhadas-uma-perspectiva-afro-brasileira-para-a-educacao/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Pedagogias das Encruzilhadas. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan.-jun./2018b.

SALLIT, Matheus. **Universidades com maior presença de alunos negros no Brasil, segundo o MEC.** Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/revista/universidades-com-maior-presenca-de-alunos-negros-no-brasil-segundo-o-mec>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SANTINI, Juarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 209-222, 1 set. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092005000300004>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, 2, 2009. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2020.

SANTOS, Danilo Moreira dos. Os Quilombolas e a sua inserção nas Políticas Públicas: subsídios à discussão da política de ATER quilombola. **Revista de Políticas Públicas**, v. 21, n. 2, EDUFMA, 2017.

SANTOS, Ana Paula da Silva. O currículo da Educação Física – aproximações com a educação intercultural. In: JANOARIO, Ricardo de Souza (Org.). **Diálogos Interculturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Maria Lícia dos. **Desafios para a abordagem etnoracial no ambiente escolar. 2013.** Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia 2013.

SANTOS, Marzo Vargas. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar.** 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. In: **Cadernos Pagu**, nº16, p. 137-150, 2001a.

_____. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. In: **Interface_ Comunic, Saúde, Educ**, v. 5, n. 8, p. 47- 60, 2001b.

SCHOOL, Camille Johann. **Matriarcado e África: A produção de um discurso por intelectuais africanos** – Cheikh Anta Diop e Ifi Amadiume. 2016. Monografia (História), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SIMAS, Luiz Antonio.; RUFINO, Luiz. **Fogo no Mato: a ciência encantada das macumbas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

_____ **Flecha no Tempo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, Petronilha. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-54.

SILVA, Lisandra Oliveira e. **Os sentidos da escola na atualidade: narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Porto Alegre**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Priscila Elisabete. Exórdio: apresentação da proposta. In: MULLER, Tania Mara e CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira. Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder. A senhora vai fazer o que por nós? Deixa a gente jogar e pronto! – Educação Física e Interculturalidade. In: JANOARIO, Ricardo de Souza (Org.). **Diálogos Interculturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SOARES, Carmem Lucia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 6-12, 1996. Suplemento 2.

SOUZA, Tamara Pereira. **Kairos e o tempo ritual sagrado em Edmund Leach** – uma investigação à luz dos significados do mito de Kairos. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

TANI, Go et al.. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TATAGIBA, Ana Paula. Projetos profissionais e/ou maternidade: críticas a um dilema/sofrimento feminino (ainda) contemporâneo. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 37, p. 437-444, Dec./2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332011000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 jun. 2020.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

TULLIS, A Jillian. Self and Others. In: JONES, Stacy Holmes; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e outras provocações**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ANEXOS

ANEXO A

Narrativa da Professora Débora Schardosin

Na sala de planejamento da escola, em um turno inteiro que me aguarda pela frente, leio filosofia na procura por me deslocar neste espaço escolar como professora em período de pesquisa acadêmica para o Doutorado. E eis que inicia, entre as falas de adolescentes no pátio e da ventania de um dia nublado, o sim de uma canção de origem africana. Imagino: "deve ser a Gabriela". Procuo ouvir... acho que é da sala em frente, no outro prédio há a sala de dança. Imediatamente me desconecto da minha leitura e relembro em que espaço estou... numa escola localizada num bairro, numa cidade, num estado, num país com a ancestralidade africana.

Relembro, então, do dia em que participei de uma atividade de Pedagogia Griô, com a Professora Gabriela e outros colegas... Através da visita de um Mestre Griô na escola, iniciamos o dia aos pés da antiga Figueira que há na escola, invocando energias de antepassados que pudessem nos guiar naquele momento... senti não a obrigação da escola, não a burocracia de uma atividade qualquer...mas a percepção da minha própria trajetória que está presente neste espaço da escola Victor Issler. Não é a Professora Débora que estava ali a partir daquele momento, mas a Débora que é constituída por múltiplas trajetórias que se cruzam neste espaço. Iniciamos com uma cantiga utilizando instrumentos que animavam e naquele grupo de professores nos unia em comunhão de sons e vozes que me fez esquecer de qualquer timidez do estranhamento que poderíamos causar neste espaço. Saímos em cantoria até as salas dos primeiros anos, onde, com a permissão das professoras, animamos os pequenos, que logo conseguiam repetir o refrão... havia um espalhar de energias em conexão com aqueles alunos, que me despertava para a necessidade de considerar esta outra dimensão da comunidades escolar para além dos saberes considerados dignos de cientificidade para estarem no currículo.

Fomos, após, do mesmo modo, cantando até a sala de dança...atravessamos o pátio entre olhares surpresos de estudantes e colegas e gritarias das minhas turmas nas janelas acima, no segundo andar. Chegando na sala de dança estava uma turma de adolescentes a nos esperar para a atividade. Ao contrário dos pequenos, a timidez retratada nos sorrisos de canto

de boca ao ver seus professores cantando daquela forma era visível. Com um pouco de relutância, alguns bateram palmas e assim adentramos no espaço.

Formamos uma roda em cantoria com mãos dadas e assim se seguiu entre histórias não comuns no espaço escolar, como vivências de pessoas da comunidade como nós, lembrando nome de antepassados que também eram representativos para aqueles estudantes uma valorização de conhecimentos antes, talvez, considerados indignos de importância neste espaço escolar. Dançamos em roda através de cantigas e balançar, tocar de instrumentos que em conexão com o movimentar do nosso corpo nos chamava para observar expressões faciais e corporais em um desfazer de hierarquia entre professores e estudantes. Éramos apenas Victor Issler naquele momento, aprendendo uns com os outros. Após tudo isso, nós professores ainda saímos em cantoria pelo pátio e para fora da escola, sob cumprimentos das crianças que agora brincavam na pracinha da escola, sob o pé da Figueira, mas entre as grades de concreto cantando nossa canção. Nos dirigimos até a rua estreita ao lado da escola, local ao qual, em três anos de escola, nunca havia me atrevido a entrar, assim como alguns dos meus colegas ali presentes. O mestre de cerimônia nos conduziu e, ali, havia uma espécie de pequeno santuário na beira da rua, gradeado ...simbolizando a presença de espiritualidade naquele espaço. Em uma área coberta próxima, formamos novamente um círculo e terminamos a atividade invocando o abençoar daquela comunidade através da presença Griô ali simbolizada por uma casa de religião de origem africana. Agora, lembrando daquele dia, penso o quanto foi importante passar por aquela experiência de me sentir parte desta escola, com estes estudantes, com esta comunidade. Atividades como esta não deveriam ser somente um apêndice de alguns dias na escola ou promovida com alguns professores. Somos parte deste espaço também com a ancestralidade de todos que aqui convivem. Somos muito mais que letras, números, regras, papéis etc.. Talvez, uma postura de escola a partir deste entendimento gerasse uma escola aberta, compreensiva, humana com todos que aqui convivem. Algo que está em falta neste momento.

ANEXO B

AULA 1 –

TEMA GERADOR: CORPO E ANCESTRALIDADE

Objetivos: trabalhar com os alunos o contato corporal, as percepções do corpo, o conceito de ancestralidade, o vincular seus corpos a suas ancestralidades.

Público-alvo: alunos do 8º e 9º ano da EMEF Dep. Victor Issler,

Materiais: pandeiro, maracá, lápis ou giz de cera, folhas.

Acompanhamento pedagógico Lillian Pacheco.

ENCANTAMENTO:

- 1- Apresentação do tema – falar aos alunos que, se hoje estamos aqui e temos o corpo que temos, isso se deve àqueles que vieram antes de nós, ou seja, aos nossos ancestrais. Convidar cada um a trazer seu corpo e sua ancestralidade para a roda
- 2- Pedido de benção usando o maracá para marcar quem tem o poder de fala. Explicar o que é o maracá, a que povo ele pertence e como ele está ligado a ancestralidade do país (o maraca é um instrumento indígena usado para se comunicar com os ancestrais). Pedir para que cada aluno pense em uma/um mais velho, peça a benção a ele, e diga: eu sou(nome)

VIVÊNCIA:

- 1- Roda de abertura “Ciranda da bananeira” – ciranda aprendida com o Mestre Márcio, que aprendeu com os mais velhos da comunidade de assentamento Bela Flor . Convite: a ciranda é uma dança para celebrar, celebra a pesca, a volta dos pescadores. Nela vamos reproduzir os movimentos das ondas, a água que vai e volta e cai na areia – demonstrar os movimentos dos pés e depois das mãos -. A ciranda da bananeira fala da renovação da vida e do corpo, convido vocês a vivenciar essa ciranda. (a figa da bananeira bananeira bananá... quanto mais o cacho corta mais a bananeira dá)
- 2- Integração Umbigada – Maria Rochinha, aprendida com Márcio Griô, que aprendeu com dona Ana de Lençóis – introduz o toque e a intimidade do corpo de forma lúdica. Convite: agora vamos fazer uma brincadeira... vamos fazer duplas e eu vou ensinar a música e os movimentos. (Maria Roxinha é bom cuidar para começar bem devagar, depois ir aumentando o ritmo, depois pedir para trocar de par cada vez que canta). (oh maria rochinha, oh desse lado, oh desse outro, oh torna a fazer... da uma volta redonda... e umbigada em você)
- 3- Roda de identidade: como é bonita a minha chegada (aprendida com Márcio Griô, que aprendeu com Delvan Quilombola, que aprendeu com Calça Furada) – cada um vai ao centro da roda e celebra seu corpo e sua ancestralidade (talvez seja bom facilitar chamando 3 de cada vez ao centro). Convite: agora vou convidar vocês a virem ao centro da roda para celebrarem seus corpos e sua ancestralidade, pode vir dançar, caminhar, o que tiver vontade...

(é bonita minha chegada, como é bonita minha chegada, eu vim aqui pra ver se é bonita minha chegada)

- 4- Harmonização Toré – convite: convido vocês a fazer uma roda um atrás do outro, nós vamos então dançar o toré, que é uma dança presente nas manifestações culturais indígenas (o toré está presente nas manifestações de diversos povos indígenas que vivem no Nordeste, ele é um ritual que une dança, religião, luta e brincadeira! Ele pode variar de acordo com a cultura de cada povo, mas é praticado por muitos, como os Kariri-Xocó, Xukuru-Kariri, Xocó, Potiguara, Pankararé, Pankakarú, Truká e os Funil-ô. É uma dança que está na própria percepção e representação da tradição coletiva, sendo, portanto, um elemento essencial para eles se pensarem enquanto possuidores de um passado histórico comum.), mostrar o movimento, explicando que ele não é uma marcha, mas sim uma conexão com o solo, um enraizamento e explicando que, no toré, todos os corpos formam um só, então temos que procurar todos a mesma batida. Cantar toré Mucará aprendido com Márcio Griô, que aprendeu com Cacique Ramon e Nadia Acauan Tuminambá, explicando que, depois que eu cantar, eles repetem.

(oh mucará, mucará criouca... oh mucará mucará criouca... reroê ih reroá...reroê ih reroá)

- 5- Harmonização - Roda de embalo - Do toré vamos fazendo um caracol, esse caracol diminui a intensidade do movimento e faz um leve embalo. Convite: vamos, aos poucos, diminuindo nossos movimentos e fazendo um leve embalo do corpo, pode abraçar o colega ao lado e ir se aconchegando no grupo, suavemente, no ritmo do embalo, vamos cantar a canção a seguir... (conforme o grupo pode-se pedir para que abraçe o colega ou não). Cantar Periquito Maracanã, aprendido com Márcio Griô, que aprendeu com Caio (menino de 7 anos da comunidade quilombola do Remanso).
- 6- Contação de história - Pedir para os alunos se sentarem em roda. História “Nas batidas de Okan”.

(na roda de contação de histórias é importante dizer: se não contarmos nossas histórias, a história de nossos ancestrais, alguém conta por nós, alguém retira nossa voz, nossa versão, nossa interpretação... quem não conhece a história da ancestralidade de seu povo é como uma árvore sem raiz). Importante explicar a importância de contarmos a nossa história e a história de nossos ancestrais.

Convite: agora, peço licença pra contar uma história... quando não contamos as nossas histórias, histórias dos nossos ancestrais, alguém conta por nós, nos retira a voz e conta a sua versão da história, precisamos ocupar esse lugar e contar nossas histórias, nossas versões, porque quem não conhece a história da ancestralidade de seu povo é como uma árvore sem raiz... essa história que eu vou contar é de um menino chamado Ijó, mas podia ser a história de muitos de nós aqui...

- 7- Agora peço que fechem os olhos e, lentamente, toquem seu próprio corpo, procurem sentir sua respiração e a circulação. E, nesse momento, lembrem-se de seus mais velhos, procurem pensar em como eram, o que lhes falavam, o que eles costumavam vestir, como eram seus cabelos, seus rostos, sua voz (importante bater um tambor no ritmo do coração e o primeiro toque ser no coração. Aqui é o momento de mobilizar o que virá depois da vivência. No caso é o desenho do símbolo. Então, depois de chamar detalhes da memória dos mais velhos, peça para eles se lembrarem de um símbolo do

trabalho, do conhecimento ou da arte dessa pessoa mais velha: pode ser uma enxada, uma panela, um livro, um lápis, uma viola, uma erva, um pandeiro...). Na vivência é importante fazer repertório para o diálogo e para a criação, nunca deixar no vazio... (quando for tocar o corpo é importante solicitar cada parte do corpo devagar. Vamos tocar o cabelo... agora o rosto.. bem leve, agora o peito, a barriga etc...)

- 8- Lentamente, ainda sentados na roda, vamos virar para o colega e, de leve, tocar suas costas (sem massagear, só encostando para que o colega sinta o toque e o limite corporal de suas costas. Lembrem-se que as costas guardam uma memória simbólica de proteção dos ancestrais. Eles vieram antes de nós e estão aqui nos protegendo. Esse toque é essa presença de proteção).
- 9- Distribuir aos alunos folhas e os lápis. Convite: gostaria que vocês desenhassem algum símbolo que represente o sentimento que tiveram durante a vivência ou as lembranças de seus mais velhos (sugiro ainda que você proponha que cada um invente cores e pinturas que contrastem para pintar o símbolo e todo o papel em volta).
- 10-Convite: ao terminarmos os desenhos vamos caminhar na roda, ao som de uma cantiga (sou de nanã euá) e mostrar seus desenhos aos colegas (é preciso mostrar o gesto da apreciação, para eles pararem na frente do colega com o desenho aberto na altura do peito, olhar o desenho do outro, não falar, olhar nos olhos. Passa por cada pessoa bem devagar).
- 11-Produção partilhada: montar um painel com os símbolos criados por cada aluno. Convite: agora que já mostramos nossos desenhos vamos montar um painel com eles. De que forma vocês acham que podemos organizá-los... por cor? Por temas? Por formas? (antes de colar os símbolos, brinque com a organização das imagens com eles. Peça para arrumar com uma organização por cores, depois por temas dos símbolos, depois pelas formas dos desenhos, arredondados, longilíneas, grossas, finas etc.).
- 12-Cantiga de adeus: quero agradecer a vocês pela disponibilidade, por estarem abertos a pensar sobre seus corpos e compartilhar com o grupo, para nos despedir vamos cantar juntos a cantiga:

“adeus eu já vou adeus...
Adeus eu já vou embora
Quem parte leva a saudade
Quem fica soluça e chora”

ANEXO C

AULA 2 (a) Ancestralidades do Brasil – que corpos são esses?

Povos Indígenas, Africanos e Europeus

TEMA POVOS INDÍGENAS – IDENTIDADE E ANCESTRALIDADE

OBJETIVO DA AULA: refletir sobre as diferentes matrizes ancestrais do povo brasileiro. Oportunizar o contato com a diversidade de etnias indígenas do Brasil. Suscitar o debate sobre a situação dos povos indígenas nos dias de hoje.

MATERIAIS: maracá, mapa do Brasil, imagens dos povos indígenas, imagem de indígenas nos dias de hoje, cartões com o nome das diferentes etnias indígenas existentes no Brasil hoje, cartolina, cola, tesoura, canetas.

ENCANTAMENTO:

Pedido de Bênção – “este é o Maracá, um instrumento indígena que nos conecta aos ancestrais, com ele quero pedir a bênção aos nossos avós e tataravós indígenas. Saudação aos 305 povos originários que vivem hoje no Brasil, as etnias indígenas. Saudação ao povo guarani cujos ancestrais caminham há 12 mil anos pelas terras das Américas, ao povo Kaingang e os Charruas que habitam as terras do nosso estado”.

RODA DE ABERTURA:

Convite: a ciranda é uma dança de celebração, vamos dançar e celebrar as 305 etnias indígenas que se encontram ainda hoje no nosso país. Vamos dançar a ciranda da Índia que eu aprendi com o Mestre Márcio Griô, que aprendeu com mãe Rosa, que aprendeu com seu Manzinho, da comunidade do Remanso, Lençóis, Bahia. É uma ciranda que celebra o encontro da índia com o negro.

“Não faça o mal a quem te faz o bem..

Eu vou ao mar e depois eu venho

E lá no mar tem uma pedra

E nessa pedra mora uma índia

Eu vi a pedra balançar

Essa índia eu vou buscar”.

INTEGRAÇÃO DO GRUPO:

Convite: Cantiga aprendida com Mestre Márcio Griô, que aprendeu com Nádía Akauã e o Cacique Itajibá Tupinambá.

“Todo índio tem cultura

Oh meu Deus o que será

É a ciência divina (ou da vida)

Do tronco da Jurema...”

Convite: vamos agora fazer uma brincadeira, eu vou ensinar a música pra vocês e também os movimentos que a gente faz em cada parte da cantiga. Cantiga aprendida com Márcio Griô,

que aprendeu com Mestre Dunga e Dona Tila, da comunidade da Ponte do Rio Utinga, Lençóis, Bahia.

“Cumpadi seu galinheiro
Não solte suas galinhas
Seu filho mal ensinado
Passou na minha porta
Comparte de namora...
Palma dentro
Palma fora
Pisa o milho
Sopra a o fogo
Olha a brasa...”

RODA DE HARMONIZAÇÃO:

Toré: Convite: o toré está presente nas manifestações de diversos povos indígenas do Brasil, ele é um ritual que une dança, religião, luta e brincadeira! Ele pode variar de acordo com a cultura de cada povo, mas é praticado por muitos, como os Kariri-Xocó, Xukuru-Kariri, Xocó, Potiguara, Pankararé, Pankakarú, Truká e os Funil-ô. É uma dança que está na própria percepção e representação da tradição coletiva, sendo, portanto, um elemento essencial para eles se pensarem enquanto possuidores de um passado histórico comum. O movimento do toré não é uma marcha, mas sim uma conexão com o solo, um enraizamento onde todos os corpos formam um só, então temos que procurar todos a mesma batida. Vamos cantar o toré Mucará aprendido com Márcio Griô, que aprendeu com Cacique Ramon e Nadia Acauan Tuminambá:

“oh mucará, mucará criouca...
oh mucará mucará criouca...
reroê ih reroá...
reroê ih reroá”

RODA DE EMBALO:

Convite: vamos nos abraçar pela cintura, dobrar um pouco os joelhos, ficar bem confortável, cuidar para a roda ficar bem redonda e aprofundar o sentimento de ser um só.

Cantiga: Periquito Maracanã, aprendida com Caio (de 7 anos), da comunidade do Remanso.

“Periquito maracanã
Cadê a sua iaiá
Faz um dia
Faz um ano
Que eu não vejo ela passar...”

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA:

Convite: agora vamos nos sentar na roda com esse sentimento de embalo e silêncio para ouvir uma história do povo Kaingang ... os Kames e os Kairus.

DIÁLOGO: trazer várias imagens de indígenas nos dias de hoje, indígenas nas aldeias e na cidade (para facilitar o diálogo sobre os povos indígenas nos dias de hoje), de pinturas corporais e piercings, relacionando as tatuagens e os piercings que os alunos usam para suscitar o diálogo sobre nossa ancestralidade indígena enquanto sociedade brasileira.

PRODUÇÃO PARTILHADA: construção de cartazes.

ANEXO D

AULA 2 (b) Ancestralidades do Brasil – que corpos são esses? Povos Indígenas, Africanos e Europeus TEMA ABAYOMIS – IDENTIDADE E ANCESTRALIDADE

OBJETIVO DA AULA: Refletir sobre as matrizes ancestrais do povo brasileiro, ênfase nos povos africanos.

Valorizar as identidades afro-brasileiras e elevar a autoestima dos alunos.

MATERIAIS: xequerê, retalhos de tecido, abayomis já prontas, mapa da África, mapa do Brasil.

Encantamento:

- 1- Maçambique – “oh nossa rainha venha para fora...” (oi nossa rainha venha para fora... com sua ordenança vamo nos embora), aprendida com Mestre Marião do maçambique de Osório.

Vivência:

- 2- Roda de benção – finaliza com poesia do Oliveira Silveira, “À África”.

À Africa

*Às vezes te sinto como avó,
outras vezes te sinto como mãe.*

*Quando te sinto como neto
me sinto como sou.*

*Quando te sinto como filho
não estou me sentindo bem eu,
estou me sentindo aquele
que arrancaram de dentro de ti.*

- 3- Ciranda da Bananeira (a figa da bananeira bananeira bananá... quanto mais o cacho corta mais a bananeira dá) - ciranda aprendida com o mestre Márcio, que aprendeu com os mais velhos da comunidade de assentamento Bela Flor.
- 4- Cantiga de roda Bendengó (papai mamãe titia cade vovó... hehe é no bendengó, hehe é no bedengó) aprendida com Márcio Griô, que aprendeu com D. Maria da comunidade quilombola Bananal, de Rio de Contas.

Avaliar se não faz uma dança do Maçambique com o canto “A canôa virou lá no fundo do mar, deixa virar, deixa virar, com a boca pra baixo e o fundo pro ar, deixa virar, deixa virar ...”

Incluir no convite a história do surgimento do Maçambique, a queima do navio.

- 5- Toré–toré da mata (eu tava no meio da mata... pra que mandou me chamar... eu vim foi beber jiroba... balança meu maracá... o rena renarenarenaaaa, oh rena renarenaa) aprendida com Márcio Griô, que aprendeu com Nádia Cauã e cacique Itagibá Tupinambá.

- 6- Roda de embalo – embala eu mamãe (embala eu mamãe, abraça eu mamãe, cuida de mimmm), aprendida com Márcio Griô, que aprendeu com Val Tupinambá.
- 7- Contação de história – história da abayomis.
- 8- Maçambique – “oh nossa rainha venha para fora..”. (oi nossa rainha venha para fora... com sua ordenança vamo nos embora), aprendida com Mestre Marião do Maçambique de Osório.
Este momento 8 pode ser o fechamento. Ligar o momento de Contação de História ao Diálogo

Diálogo:

- 9 -conversa sobre a história das abayomis.

Produção partilhada:

- 10 -confecção das abayomis.

ANEXO E

AULA 3 – HISTÓRIAS DE VIDA

TEMA GERADOR – Histórias de vida: meu corpo, minha ancestralidade, minha história.

OBJETIVOS: a partir da contação da história de vida da professora (educadora griô) fazer com que os alunos reflitam e escrevam suas próprias histórias de vida.

Dar visibilidade à ancestralidade de cada aluno.

Conhecer melhor cada aluno do grupo.

MATERIAIS: Bola, apito, livros, colar, agulha tricô, malabares, camiseta time EUA, folhas, canetas, cards de cartolina, cd com música “é de nana”.

PÚBLICO ALVO: alunos de 8º e 9º ano da EMEF Dep. Victor Issler.

TEMPO DE DURAÇÃO: 1 ou 2 períodos de 50 min., dependendo da turma.

ENCANTAMENTO:

PEDIDO DE BENÇÃO – sentados em roda, com a bola como instrumento que represente o poder da fala (explicando que hoje usaremos a bola como esse elemento que demarca quem tem o poder da palavra, pois ela é um elemento importante para a vida da professora), pedimos aos alunos que peçam a benção/licença para alguma pessoa mais velha com quem eles tenha aprendido algo de brincadeira, de esporte, uma pessoa em que o elemento da bola faça parte desse conhecimento.

VIVÊNCIA:

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA DE VIDA DA PROF.

CIRANDA – eu vi mamãe oxum na cachoeira (convidar os alunos para levantarem e, em roda, de mãos dadas, relembrar os movimentos da ciranda e retomar a cantiga cantada durante a contação de história sobre mamãe oxum – falar o porquê escolhi essa cantiga – porque me lembra uma pessoa mais velha que muito me ensinou – no caso a vó Marcela e a tia Mira). Cantiga aprendida por mim com essas duas mulheres...

TORÉ: pedir aos alunos que soltem as mãos e se virem para o colega (ficando em fila indiana, mas na roda) relembrar que o toré é uma tradição dos povos indígenas, os povos originários dessa país, cantar a cantiga do pisa ligeiro, aprendida com Mestre Márcio, que aprendeu com...

RODA DE EMBALO - periquito maracanã, aprendida com Mestre Márcio que aprendeu com Caio (7 anos), da comunidade do Remanso.

Após a roda de embalo, pedir aos alunos que se deitem com os pés para o centro da roda. Deitados, ao som da música “É de nanã”, pedir para que eles pensem sobre suas vidas, se lembrem dos avós ou de outros mais velhos que estiveram presentes em suas vidas, de quando eram bem pequenos, onde moravam, com quem ficavam... etc...

Aos poucos, pedir para se espreguiçarem e irem se sentando. Depois de sentados, cada um escreve em uma folha as memórias que vieram a sua mente.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: minha aula espetáculo com a minha história de vida.

DIÁLOGO:

Dois a dois, numa escuta vazia e amorosa (explicar aos alunos o que é isso), cada um vai contar para o outro o que lembrou e o que escreveu. Vai compartilhar fotos e objetos (pedir para os alunos trazerem as fotos e os objetos na aula anterior).

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: minha aula espetáculo com a minha história de vida.

PRODUÇÃO PARTILHADA e diálogo:

Na roda vamos compartilhar histórias e sentimentos. Depois dessa partilha inicial (feita por quem quiser), cada aluno vai receber uma cartela para escrever um sentimento ou uma lembrança (em uma no máximo duas palavras) que descreva a sensação de realizar a atividade ou das suas memórias e colocar esse *card* no centro da roda para produzirmos uma mandala da turma.

ANEXO F

PLANO DE AULA 4 – GÊNERO

Tema: Gênero – diferenças naturais ou construídas – feminismo e machismo: o que são?

Objetivos: trabalhar com os alunos as concepções de gênero, se as diferenças são naturais ou construídas, procurando desconstruir estereótipos, refletir acerca do que são as relações de poder entre gêneros e discutir os conceitos de machismo e de feminismo.

Público alvo: adolescentes do 8º e 9º ano de uma escola pública de Porto Alegre

Materiais: maracá e cartões com afirmações e perguntas sobre os conceitos que queremos discutir.

Encantamento:

- 1) Apresentação do tema: Hoje nós vamos falar sobre um assunto muito importante. Vamos falar sobre questões de gênero. Nossos corpos carregam identidades que são construídas socialmente, nascemos com um sexo biológico, mas é na convivência social que vamos aprendendo o que é ser mulher e o que é ser homem. Ainda hoje nossa sociedade apresenta desigualdades entre os gêneros, dados do IBGE mostram que mulheres no mesmo cargo que os homens ainda têm salário menor. O índice de feminicídio (morte de mulheres por homicídio; crime de ódio contra mulheres e meninas em função do menosprezo à condição feminina.) no Brasil é o 5º maior do mundo. Precisamos refletir sobre isso.
- 2) Roda de benção: usando o maracá para marcar o poder de fala. Ainda hoje nossa sociedade apresenta desigualdades entre os gêneros, dados do IBGE mostram que mulheres no mesmo cargo que os homens ainda têm salário menor, apesar de sermos iguais perante a lei ainda somos tratados de forma desigual na sociedade. Agora eu convido vocês a pensar em uma figura feminina e outra masculina que tenham marcado suas vidas e pedir a benção a elas para, em seguida, reafirmar sua identidade dizendo: eu sou ...

Vivência:

- 1- Ciranda – índia. Convite: vamos formar uma roda, na roda todos somos iguais e desempenhamos o mesmo papel. Vamos dançar uma ciranda onde o movimento é inspirado nas ondas do mar (relembrar com os alunos o movimento) A ciranda é uma dança de celebração, essa ciranda celebra o encontro do negro com a índia, nós iremos celebrar nossas diferenças, celebrar o direito de sermos mulheres, homens, transexuais, gays, héteros ou o que quisermos. Essa ciranda eu aprendi com Márcio Griô, que aprendeu com mãe Rosa da comunidade do Quilombo do Remanso.
- 2- Integração – Maria Rochinha, aprendida com Márcio Griô, que aprendeu com dona Ana de Lençóis – introduz o toque e a intimidade do corpo de forma lúdica. Convite: agora vamos fazer uma brincadeira... vamos fazer duplas e eu vou ensinar a música e os movimentos. (Maria Roxinha é bom cuidar para começar bem devagar, depois ir aumentando o ritmo, depois pedir para trocar de par cada vez

que canta). (oh maria rochinha, oh desse lado, oh desse outro, oh torna a fazer... dá uma volta redonda... e umbigada em você).

- 3- Roda de identidade – de dois em dois, vamos ao centro da roda festejar nossa identidade cantando a cantiga: “Se é bonita minha chegada”, aprendida com Márcio Griô, que aprendeu com Delvan Quilombola, que aprendeu com Calça Furada.
- 4- Harmonização - Toré – Mukará (oh Mukará, mukurá krioká, oh Mukará, mukurá krioká, reerei ho reoá), cantiga aprendida com Mestre Márcio Griô, que aprendeu com Nádia Akauan e Cacique Itagiba Tupinambá. Convite: vamos chegar mais próximos, ombro com ombro, para dançarmos um toré. No toré nós dançamos marcando o ritmo com a batida do pé direito no chão, todos juntos.
- 5- Harmonização -Roda de embalo: “embala eu mamãe”, cantiga aprendida com Márcio Griô, que aprendeu com Val Tupinambá, parteira de Serra Grande, Sul da Bahia. Convite: vamos nos abraçar pela cintura, dobrar um pouco os joelhos e deixar um leve embalo acontecer juntos. Vamos cantar uma canção que aprendemos com Márcio Griô, que aprendeu com Val Tupinambá.
- 6- Harmonização – deitados no chão, em círculo, com os pés para o centro, vamos pensar um pouco sobre as desigualdades que nossa sociedade propaga, o machismo é um preconceito presente em todo o lugar. Vivemos situações no dia a dia que, às vezes, nem mais percebemos, desde os presentes que ganhamos quando crianças (carrinhos e bolas para os meninos e bonecas e panelinha para as meninas) até ser xingada de “puta, piranha, vagabunda, ordinária, cachorra” e derivados porque não quis ficar com o cara na balada ou não poder usar roupas curtas por medo ou receio do julgamento instantâneo e dos abusos que podem sofrer. Agora, peço agora, que cada um de vocês pense em uma situação de machismo que já tenham vivenciado seja com vocês, suas mães, companheiras, companheiros ou qualquer pessoa. De olhos fechados, relembrem essa cena nas suas mentes e como vocês se sentiram perante isso. Depois, sentam-se no chão, dois a dois, e relata para o colega a cena que pensou.
- 7- Contação de história- cordel feminista de Jarid Arraes: “A MULHER QUE NÃO QUERIA SER MÃE”

Diálogo:

- Os alunos retiram de um baú cartões com frases sobre gênero para lerem para os colegas e discutirem. Frases como:
- Jogar bola é coisa de menino!
- Uma mulher é assassinada a cada duas horas no Brasil.
- 42% das mulheres com mais de 16 anos no Brasil já sofreram assédio sexual.
- Prendam suas galinhas porque meu bode está a solta.
- Lugar de mulher é na cozinha.
- Homem não chora!
- Fecha as pernas. Senta direito!
- Mulher no volante, perigo constante.
- Menino não brinca de boneca.

- Mulher não gosta de homem; gosta de dinheiro.
- Uma mulher só é completa quando tem filhos.

Produção Partilhada:

- dividir os alunos em dois grupos por gênero e pedir para que cada um deles monte uma mímica (o grupo dos meninos deve montar a cena de como eles acham que as mulheres enxergam os homens e o grupo das meninas monta de como elas acham que os homens enxergam as mulheres; depois, cada grupo monta uma segunda cena de como um grupo vê o outro).

Adeus:

Adeus – cantiga de adeus – (adeus eu já vou adeus... adeus eu já vou embora... quem parte leva saudades... quem fica soluça e chora).

ANEXO G

ROTEIRO GRUPOS DE DISCUSSÃO 1

- 1- A sala de aula da educação física é a quadra de esportes?
- 2- O professor de educação física não precisa planejar a aula pois é só entregar a bola para os alunos.
- 3- Uma aula teórica, onde o aluno tenha que escrever e ler, não é uma aula de educação física.
- 4- O conteúdo da educação física é tudo aquilo que envolver o corpo e o movimento.
- 5- Os meninos gostam mais de educação física do que as meninas.
- 6- Os meninos têm mais facilidade na educação física do que as meninas.
- 7- Na educação física não tem avaliação.

ANEXO H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 e Art. 2º da Resolução 510/2016 –
Conselho Nacional da Saúde (CNS)

Seu filho/a está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, de uma pesquisa de cunho acadêmico do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada: A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ, que tem como objetivo principal reconhecer as possibilidades do trabalho com a Pedagogia Griô nas aulas de educação Física. O nome da doutoranda é GABRIELA NOBRE BINS, estudante no Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS) e docente de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA).

Solicito que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

A pesquisa de caráter qualitativo faz uso da autoetnografia e de grupos de discussões com os alunos das turmas envolvidas como caminhos metodológicos.

O trabalho de campo terá duração aproximada de 16 meses, com o término previsto para dezembro de 2019.

As informações coletadas serão tratadas de forma sigilosa, anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será preservada, uma vez que usarei nomes fictícios para identificar os participantes. Essas informações serão utilizadas nesta pesquisa e divulgadas em eventos e/ou revistas científicas.

A participação é voluntária, isto é, a qualquer momento seu filho/a poderá recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa

não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que forneceu as informações.

Você é totalmente livre para recusar a participação de seu filho/a, sem riscos ou prejuízo, pois sua recusa ou aceitação será mantida em sigilo

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: “A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RME POA”

Justificativa: O Brasil é um país com uma diversidade étnico-racial mas que não valoriza os saberes dessa diversidade da mesma forma, e a escola reflete a sociedade, então acaba por hierarquizar os saberes e relegar alguns a uma situação de subalternidade. Por isso, precisamos buscar formas de se pensar possibilidades para se construir outras práticas pedagógicas, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, instituída pela Resolução número 1, de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem princípios e orientações para que a Educação Brasileira busque relações étnico-sociais positivas, buscando a construção da democracia no país.

Objetivos do Estudo:

Compreender quais os limites e as possibilidades para trabalhar com a Pedagogia Griô nas aulas de educação física, tentando visualizar de que forma essa pedagogia pode afetar professora e alunos/as em uma aula de educação física de uma escola municipal de Porto Alegre.

Procedimentos:

Participar de uma entrevista/conversa em grupo, previamente agendadas, a ser realizada em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração aproximada de sessenta (60) minutos. Essa entrevista/conversa em grupo será gravada, transcrita e devolvida para confirmação das informações coletadas.

Se for autorizado pelos seus responsáveis, serão produzidas imagens através de filmagens e fotografias com fins exclusivos para a pesquisa.

Permitir observações em diferentes momentos do cotidiano escolar: nas interações docentes/estudantes em aula de Educação Física; nos conselhos de classe; recreios; interações do professor com o coletivo docente; em reuniões pedagógicas do coletivo docente da escola

e específicas da área; reuniões pedagógicas de avaliação, entre outros momentos do trabalho docente, com o propósito de buscar informações essenciais para compreender o processo.

Comprometimento:

A cópia da transcrição dos grupos de discussão estará disponível para que examine as declarações e possa validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação.

As interpretações das informações serão colocadas à disposição dos colaboradores, assim que as considerações provisórias estejam concluídas.

Você será convidado a assistir à apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao final da pesquisa, a professora/pesquisadora se compromete em dar um retorno para a escola e sua comunidade escolar dos resultados da pesquisa, entregando uma cópia da tese para a biblioteca da escola.

Riscos do Estudo:

Considerando que em toda e qualquer pesquisa com seres humanos há a possibilidade de ocasionar alguns riscos, constrangimentos e/ou situações de desconforto aos sujeitos participantes. Nesse sentido, apresento, a seguir, a previsão de situações que possa ocasionar algum risco, constrangimento e/ou desconforto. Como participante voluntário da pesquisa estar ciente que sua adesão como da pesquisa pode ocasionar alguns riscos, tais como:

Primeiro: Poderá ocorrer a quebra de sigilo das informações. Para diminuir os riscos de quebra de sigilo e/ou vazamento das informações, todos os instrumentos (entrevistas, diário de campo, narrativas e os documentos), os TCLEs (Termo de consentimento livre e esclarecido) e os TALEs (**Termo de Assentimento Livre esclarecido**) serão cuidadosamente arquivados. Após a análise das informações, todos os instrumentos e materiais serão guardados por cinco (05) anos e eliminados por incineração após esse período.

Segundo: Durante as entrevistas, grupos de discussões e/ou observações, poderão ocorrer situações de desconforto e/ou constrangimento, pois a temática a ser estudada pode, mesmo que momentânea, suscitar lembranças que provocam mal estar. Caso o participante venha a sentir algo dentro dessa natureza, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências como, por exemplo, diálogo entre pesquisadora e participante colaborador/a, visando decisões conjuntas. Além disso, assumo o compromisso de auxiliar os participantes colaboradores/as, em qualquer eventualidade originada pela pesquisa.

Benefícios do Estudo:

Este estudo poderá contribuir tanto para o entendimento científico quanto para a análise dos problemas relacionados ao trabalho docente na escola, possibilitando, também, informações à formação de professores.

O estudo também poderá contribuir para a formação de professores e alunos no que tange à educação das relações étnico-raciais. Assim, contribuindo para a formação de um ser humano mais solidário, democrático, que respeite os direitos civis, sociais, culturais e uma valorização da comunidade e seus saberes.

Durante a realização da pesquisa, serão obtidas suas assinaturas, a dos seus filhos/as participantes da pesquisa e da pesquisadora. Também constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas da pesquisadora e dos responsáveis dos participantes da pesquisa. Caso o participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do/a participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Outras informações:

A qualquer momento os/as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com a pesquisadora.

Contatos:

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Escola de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep 90690-200 – Porto Alegre – RS.

LAPEX – sala: 210 - Fone: (51) 3308-5821

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317 – Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

CEP: 90040 – 060 - Porto Alegre – RS

Fone: (051) 33083738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 e Art. 2º da Resolução 510/2016 –
Conselho Nacional da Saúde (CNS)

Seu filho/a está sendo convidado a participar de uma pesquisa de cunho acadêmico do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada: a EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ, que tem como objetivo principal reconhecer as possibilidades do trabalho com a Pedagogia Griô nas aulas de educação Física.

O trabalho está sendo realizado pela doutoranda Gabriela Nobre Bins sob a supervisão e orientação do prof. Dr. Vicente Molina Neto.

Para alcançar os objetivos do estudo, será realizada uma entrevista/conversa em grupo. Também, se for autorizado pelos seus responsáveis, serão produzidas imagens através de filmagens e fotografias com fins exclusivos para a pesquisa. Os dados de identificação serão confidenciais e os nomes não divulgados.

Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo(a) pesquisador(a) sob a supervisão de seu orientador principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 466/2012 e Art. 2º da Resolução 510/2016 – Conselho Nacional da Saúde (CNS)).

EU _____, responsável pelo/a aluno/a _____ da turma _____ recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo.

Declaro que também fui informado:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa.
- De que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim.
- Da garantia que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa.
- Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido e que em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com os pesquisadores: *Gabriela Nobre Bins*, telefone 998276365, email ganobre@hotmail.com, *Vicente Molina Neto*, telefone 3308-5821, email Vicente.neto@ufrgs.br.

Porto Alegre, ____, de _____ de 2018.

Ass. _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada: a EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ, que tem como objetivo principal reconhecer as possibilidades do trabalho com a Pedagogia Griô nas aulas de educação Física.

O trabalho está sendo realizado pela professora Gabriela Nobre Bins sob a supervisão e orientação do prof. Dr. Vicente Molina Neto.

A pesquisa vai contar com entrevista e rodas de conversa sobre as aulas de educação física e suas atividades.

Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo(a) pesquisador(a) sob a supervisão de seu orientador principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 196/96).

EU _____ da turma _____ recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo.

Declaro que também fui informado:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa.

- De que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim.

- Da garantia que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa.

- Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido e que em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com a pesquisadora: *Gabriela Nobre Bins, telefone 998276365, email ganobre@hotmail.com.*

Porto Alegre, ____, de _____ de 2018.

Ass. _____

ANEXO J

Depoimento aluna Dandara


28/05/18
Beynata

Nome: Dandara Série: C31

RELATORIO - Uma aula incrivelmente incrível!

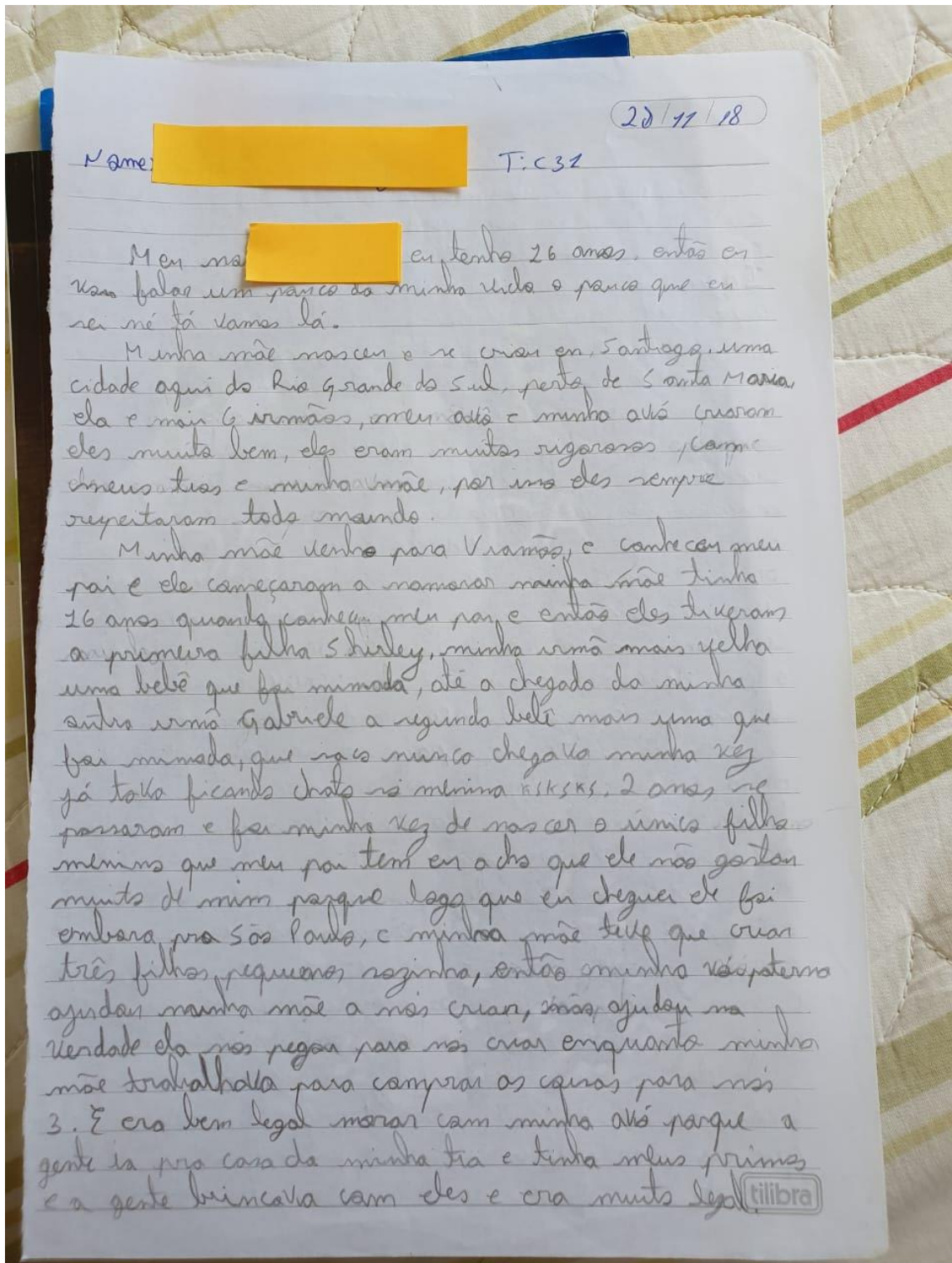
Naquela aula de educação física que aconteceu numa terça-feira dia 22/05/18 que na verdade nem era dia de educação física, mas foi uma das melhores aulas de educação física se não a "melhor", e disse isso porque foi uma aula que falava de cultura indígena e não pense que foi chato porque ao invés de ser teórica era prática, foi uma aula onde não tinha o bom ou o ruim, não tinha coisa do macho, do feminino e masculino, foi a Princesa VET que estive em um lugar onde não tinha realmente diferenças entre cada um de nós, todas éramos iguais. Mas danças ou nos cantos não tinha quem sabia ou quem não sabia, ali naquele lugar e naquela hora isso não importava, só era importante que você participasse, claro que mesmo não importando se você sabe ou não muitas pessoas tiveram vergonha inclusive eu, mas foi uma aula que eu amo e espero que tenha mais aulas desse tipo.

Fim!



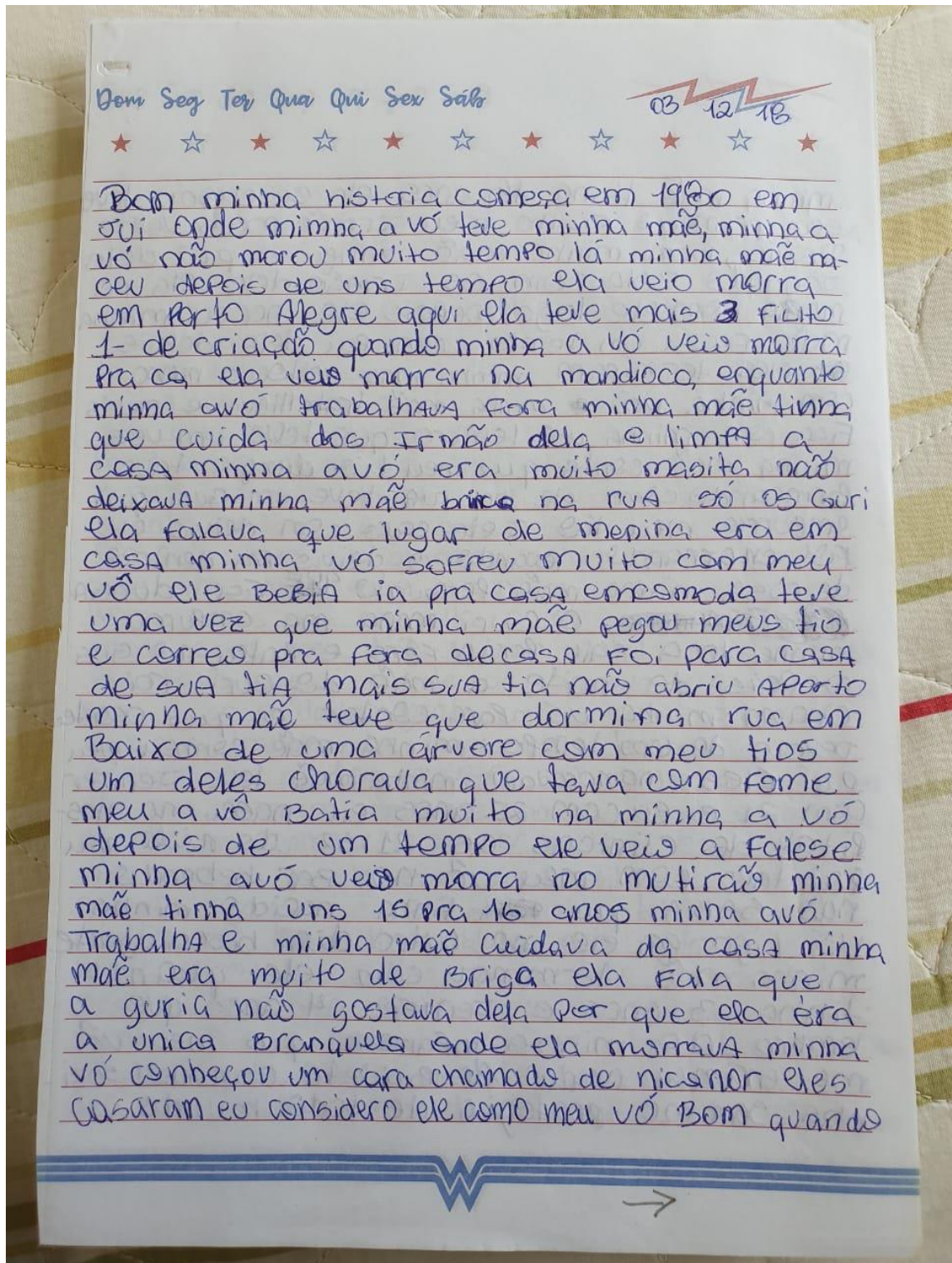
ANEXO K

História de vida aluno Zumbi dos Palmares



ANEXO L

História de vida aluna Benedita da Silva



ANEXO M

Depoimento aluno Luiz Gama

Nome: ~~Luiz Gama~~ Turma: C:3 — 20/11/2018

O passeio foi muito legal, eu gostei de tudo e até queria morar lá.

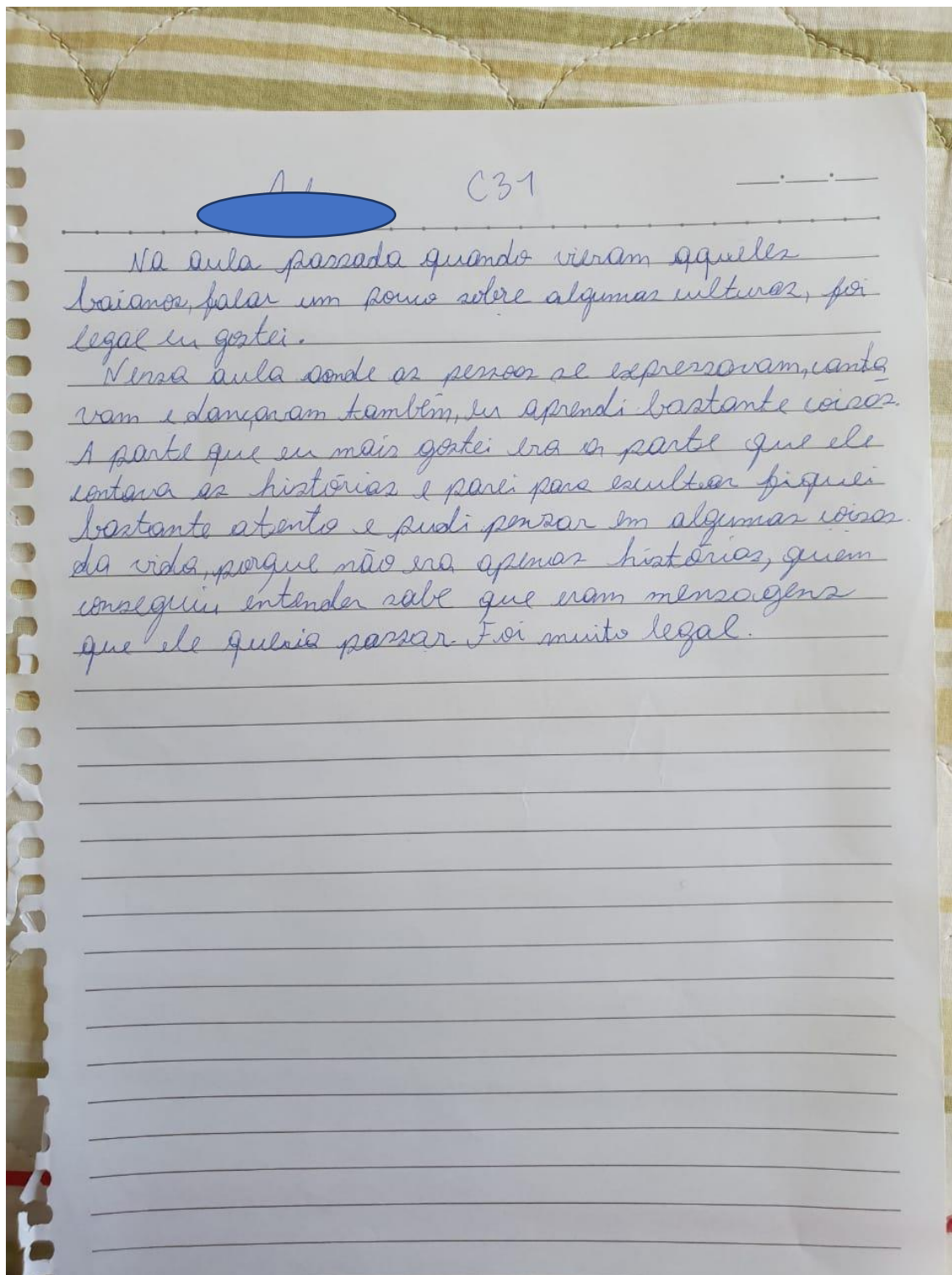
Acontece que esse passeio me trouxe lembranças, tanto ~~de~~ boas quanto ~~de~~ ruins, mas foi bom porque me fez refletir um pouco na vida e como ela é valiosa e confortável para nós, mas isso não vem ao caso.

Gostei mais, naquele passeio foi as cachoeiras, eles ~~se~~ apreciam quando eu pensava que estava sozinho e sem companhia, alias, eu fui nesse passeio só para fazer companhia para uma amiga.

Mas foi bom a experiencia, foi bom o ambiente, foi bom tudo.

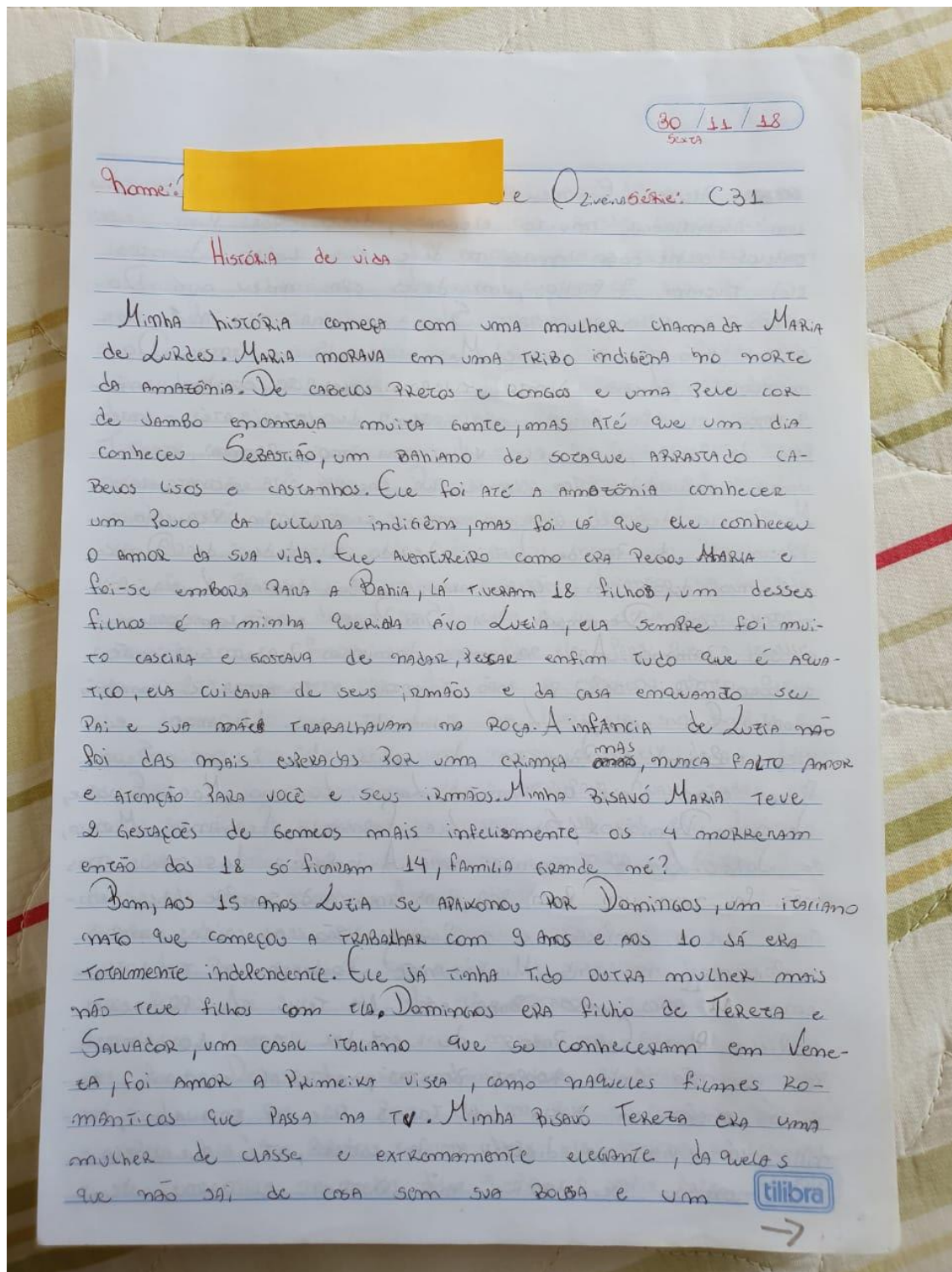
ANEXO N

Depoimento aluno Machado de Assis



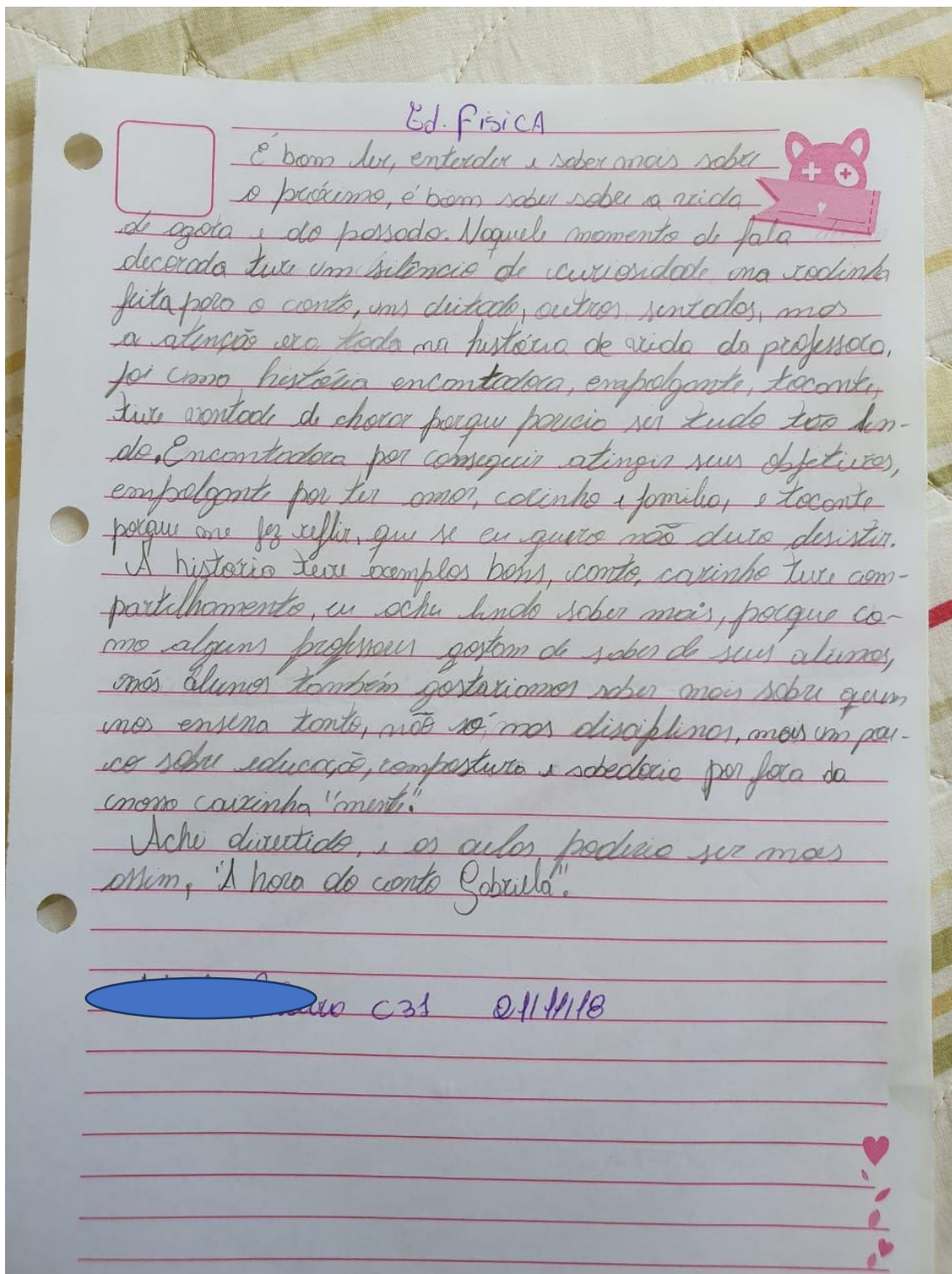
ANEXO O

História de vida aluna Dandara



ANEXO P

Depoimento aluna Azelene Kaingang



ANEXO Q

Depoimento aluna Dandara

21/11/18
QUARTA

Nome: [REDACTED] Série: C31

RELATO - PROJETO CORPO e ANCESTRALIDADE

HISTÓRIA DE VIDA

No dia 13 de novembro de 2018, eu e a minha turma tivemos a honra de ouvir a história da professora de Educação Física Gabriela Nobre Boms, ouvir a história dela foi surreal, só de saber que uma pessoa tão qualificada quanto ela está se empenhando em ensinar alunos adolescentes problemáticos já me faz acreditar que realmente existem pessoas boas no mundo, que não pensam somente em dinheiro.

Aquela aula abriu meus olhos para ver que não é um sobrenome que faz a pessoa e sim suas raízes, mas você também não precisa ser igual a todos os seus ancestrais mas você sempre vai ter algo deles.

Ouvir alguém contar sua própria história é impressionante, uma pena que nem todos os alunos que ouviram deram a devida importância a essa incrível mulher que abriu as portas do seu passado para nós proporcionar essa incrível experiência.

Obrigada professora Gabriela por esse incrível conjunto de emoções inexplicáveis!

#Amooprojetocorpoeancestralidade

tilibra

ANEXO R

FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA GRIÔ – POA RELATO CAMINHADA VELHO GRIÔ – EMEF VICTOR ISSLER

Diferente das outras pessoas que estão fazendo a formação e vieram para a caminhada do velho griô sem saber exatamente o que iam encontrar, eu já sabia como iria funcionar, pois já tinha feito essa vivência com o grupo de São Paulo. Mas vivê-la na minha própria escola teve um gostinho diferente. A escola também não tinha ideia de como ia acontecer a vivência, por mais que eu tivesse explicado, era algo muito novo e diferente para a realidade da escola e foi muito interessante ver a reação das professoras e da equipe.

Organizei na escola para fazermos três turnos da caminhada, duas a tarde (segunda e terça) com os alunos de A30 (que corresponde ao terceiro ano) e uma pela manhã com uma das minhas turmas de C30 (9º ano). O grande desafio era, para mim, ver a vivência com a minha turma. Pensei bem em que turma escolher para a vivência. Fiquei dias colocando prós e contras de cada turma na balança, qual turma responderia melhor, qual turma se negaria a alguma atividade. Por fim, fiquei muito na dúvida e resolvi perguntar para as turmas quem gostaria de participar. Foi então que a turma C31, quase em sua totalidade, disse que queria participar; então acabei organizando a atividade com eles, mesmo não sendo meu dia de aula com os mesmos. Conversei com o professor de artes e de matemática com quem eles teriam aula nesse dia e eles me autorizaram a usar seus períodos.

O final de semana da formação foi intenso, tivemos vivências com Mestres Griôs e o ritual do woro (onde eu fiz a entrega do meu ao Vander, que eu escolhi como meu mestre)¹⁶¹. Segunda-feira eu acordei exausta porque, além da formação, ainda vivi momentos muito conturbados em casa com o Eduardo, quase não dormi de sábado para domingo e o sono de domingo para segunda não foi suficiente para suprir minhas necessidades de descanso. Então, segunda pela manhã, minhas aulas foram um horror (pelo menos foi o que eu senti), fiquei pensando como precisamos estar bem para poder dar uma boa aula. Hoje¹⁶², escrevendo este relato, não consigo nem lembrar o que eu fiz com as turmas nessa segunda-feira. Só lembro

¹⁶¹ Descrevo esse momento no meu relato de diário de campo da formação.

¹⁶² Estou escrevendo esse relato bem depois da data que aconteceu a caminhada, já é dia 4 de junho e a caminhada ocorreu no dia 22. Ao iniciar essa escrita fui olhar meu caderno de diário de campo e me dei conta que aquela semana eu simplesmente não escrevi meu diário, nem das aulas nem da formação. Foi uma semana tão intensa que eu não consegui escrever. E agora que estou aqui escrevendo sinto que precisei desse distanciamento mas, infelizmente, ele fez com que eu perdesse alguns detalhes (no meio dessa escrita, quando já estava lá na quarta página, fui descobrir que já tinha feito um relato no caderno...mas ando tão cansada que nem lembrava, então agora vou complementando aqui o que já escrevi – que vai ficar ali no caderno escrito a mão para eu poder ver como me senti naquele momento e como vejo hoje).

que na turma C31 eu dei futsal livre, para que eles pudessem só jogar, e que quem não quisesse jogar também não precisava. Conversei com eles sobre a caminhada do próximo dia e pedi para que viessem todos dispostos a vivenciar coisas novas. Peguei carona com a Regina, e desci no Xis da Protásio para almoçar. Procurei voltar cedo para já estar lá quando o Márcio chegasse. Quando eu cheguei, as meninas ainda estavam treinando no ginásio, então fui lá e espiei um pouco o treino (deu uma saudade enorme de estar jogando e de dar treino também); então fui trocar minha roupa (coloquei minha roupa de educadora Griô - que eu havia montado para a experiência em SP – uma calça colorida de filé e uma blusa azul com a imagem de Yemanjá e umas fitas bordadas, além do meu boné colorido e duas tranças). Alguns alunos me olhavam e achavam estranha minha roupa (estão acostumados a me ver de legging ou abrigo) e me perguntaram onde estava o circo.

Quando o Márcio chegou fui recebê-lo na porta de entrada do prédio e levei-o até a sala dos professores. Estranho como todos olhavam desconfiados e poucos nos dirigiram a palavra. Apresentei-o para quem estava ali e parecia querer ouvir. Aos poucos as meninas foram chegando também (Ana, Cláudia Freitas e Claudinha). A Claudinha, como trabalha na SMED, já conhecia algumas das colegas, principalmente a Kathia, técnica em nutrição, e conversou um pouco com elas. Márcio, quando chegou, deu uma breve caminhada pelo entorno da escola e conheceu uma mãe de santo que tem uma casa ali perto. Eu não a conheço, só sabia que existem mais de três casas ali no entorno porque, uma vez, eu e os alunos fizemos um levantamento para o curso dos territórios negros. Márcio queria fazer o ritual de início na frente dessa terreira, mas ia ficar muito tarde. Eu havia pensado em fazer o ritual na pracinha que tem uma árvore linda, mas quando chegamos lá para dar início, já tinha turma na praça, o lugar que encontrei foi então atrás do ginásio, nos tocos de eucalipto (único lugar mais tranquilo da escola naquele momento). Márcio fez sua preparação e depois nos chamou. Na roda fomos pedindo nossas bênçãos e nos preparando para a caminhada. O Jairo também integrou nosso grupo. Ainda bem que o Márcio tinha trazido instrumentos, pois todos se esqueceram de trazer (na verdade Márcio e eu nos esquecemos de avisar, no final de semana, para que cada um trouxesse o seu). A segunda-feira ainda estava muito fria, e aquele local onde fizemos a preparação é muito úmido e gelado. Fiquei torcendo para que saíssemos logo dali.

A escola é um universo muito dinâmico e cada turno parece um mundo paralelo. Fiquei pensando esses dias de vivência da caminhada do velho Griô como o turno da manhã e

da tarde são diferentes¹⁶³. A Leticia (que esse ano está como coordenadora pedagógica do primeiro ciclo à tarde) sempre me diz que o 1º ciclo é o lugar onde acontecem as exclusões, que a tarde é outro ritmo, e parece que eles estão sempre apagando incêndio. Para as caminhadas da tarde, ela que selecionou as turmas. A de segunda é uma turma que está sem professora no momento (pois a referência é a Fernanda, que está afastada em biometria faz quase 2 meses) e por isso ela ficou com a turma na sala até que nós disséssemos pra ela descer pra sala de dança (combinei com ela que, quando entrássemos no prédio com o cortejo para passar em algumas salas¹⁶⁴, eu mandaria alguém avisá-la pra que ela descesse com os alunos para a sala). Começamos nossa caminhada lá atrás do ginásio, cantando fomos subindo até o prédio 1 onde ficam a sala da direção e dos professores. As primeiras pessoas a nos notarem e espiarem pelas janelas curiosas foram as funcionárias do refeitório. Lembro que, em São Paulo, também me chamou a atenção como as funcionárias todas saíram pra ver o que acontecia. À medida que fomos passando, os alunos que estavam pelo pátio olhavam curiosos. Principalmente por essa ser a primeira caminhada. À medida que vamos chegando aos prédios, o som da música já foi chamando a atenção.

Entramos no prédio e passamos pela biblioteca, pela sala de aula da A10 da prof^a. Aline (sala da C31 pela manhã), as crianças encantadas bateram palmas e cantaram com a gente. Alguns professores também saíram no corredor para ver a cantoria. Depois da sala da Aline, fomos para a sala de informática, onde estava outra turma. Nesse momento aconteceu a primeira coisa que me deixou emocionada. Um toquinho (menino de A10) veio atrás da gente, pois queria pedir a benção ao Mestre. Pedi para que ele esperasse até a canção acabar e, quando estávamos saindo da sala, expliquei para o velho Griô que ele tinha vindo até ali para receber uma benção. Coisa mais querida.

Então nos dirigimos à sala de dança. As crianças corriam enlouquecidas pela sala (essa turma está há 2 meses sem professora porque a Fernanda está de licença saúde); a Leticia quase surtou, tadinha. Quando chegamos próximo à sala eles foram apontando na porta, olhares curiosos, brilhantes. Chamou a atenção de todos nós (Velho Griô e educadores Griôs) um menino albino que se destacava na porta. No domingo, Dona Iracema, pajé Kaingang, tinha falado nos albinos. Ela falou sobre como eles são importantes para os Kaingangs, são os olhos da noite, aqueles que enxergam no escuro. Também falou em como eles estão

¹⁶³ Não sei se é porque eu trabalho pela manhã, ou se é porque são os maiores, mas eu noto muito a diferença, até na energia da sala dos professores. A tarde, para mim, parece sempre mais barulhenta e as professoras mais fechadas (o que é bem estranho porque muitas são as mesmas da manhã).

¹⁶⁴ Até isso foi motivo de reflexão com a Leticia, quando estávamos organizando, pois ela disse pra pensarmos bem em que sala íamos bater pra não gerar nenhum conflito com as professoras.

desaparecendo e contou o esforço que ela e outros líderes espirituais Kaingangs passaram 7 dias em jejum chamando para que nascesse um kaingang albino. Então nos contou que nasceu um aqui no RS. O nome do menino Albino é D. Quando o Márcio perguntou se algum deles queria dizer um verso, o D foi o primeiro a fazer. Vários outros também rimaram, e o D fez mais de uma rima.

Entramos na sala e fomos fazer a roda. Os alunos tiveram um pouco de dificuldade para organizar a roda e exageravam os passos da ciranda, mas fizeram tudo com muita empolgação. Antes, no pedido de benção, todos falaram e pediram a benção. Na contação de história pareciam hipnotizados... e todos queriam contar uma história depois... D foi o primeiro a contar, depois a B (uma menina que tem muitos problemas de relacionamento na turma, ela tem dificuldade de lidar com limites, em conversa com a Leticia ela me contou que a mãe a deixa fazer tudo o que quer e que a escola é o único lugar onde ela tem que respeitar regras e limites, e isso têm gerado problemas para ela); além deles, outras duas crianças contaram histórias. Todas eram histórias inventadas por eles e que falavam de indígenas. Se deixássemos eles ficariam por mais tempo ainda contando histórias.

No final, o Márcio testou a dança do Maçambique. Contou a história dos escravizados que botaram fogo no navio na costa do RS, que se esconderam no capão e construíram canoas (daí o nome Capão da Canoa) e de como eles se alimentavam do Maçambique (um tipo de marisco triangular) e cantamos para nos despedir. Saímos da sala e o Márcio foi para trás do ginásio fazer seu ritual. A Le ficou com as crianças na sala, que voltaram a enlouquecer.

Depois, eu vi no SOE (serviço de orientação escolar), a B e outro menino (J), que se envolveram em algum problema.

Cláudia Freitas e a Ana foram embora, e eu e a Claudinha ficamos esperando o Márcio. Conversamos muito sobre a escola, e como os colegas reclamam e são hostis com os alunos. A escola está doente. Senti-me feliz em estar realizando essa atividade aqui na escola. Mas também senti os olhares de alguns colegas com desconforto.

Os alunos da manhã (que me conheciam) perguntavam por que eu estava vestida daquele jeito. Eu usava minha roupa de educadora Griô (calça de filé colorida, boné colorido e blusa que eu confeccionei). Na quarta-feira, a Mônica também comentou sobre a roupa, sobre como eu estava vestida a caráter, segundo ela.

Vários alunos perguntaram de onde vinha o Velho Griô e o que ele era (achei a pergunta até engraçada).

Na terça tivemos a vivência na escola pela manhã e pela tarde. Fui de *uber* para a escola para chegar mais cedo. Cheguei pouco mais de 7h30min. O Márcio já estava lá. Logo

em seguida chegaram Vander e Artur. Esperávamos na sala dos professores (alguns professores olhavam enviesados e a Claudia Elis ficou meio assim, parecendo incomodada e curiosa ao mesmo tempo, quando viu o Vander chegar). Combinei com o Rogério que ele levaria a C31 para a sala de dança no final do primeiro período. Entrei com a C23, fiz a chamada e combinei com eles que ficariam na quadra. Deixei o Roger responsável pela bola. No ginásio, o Jairo e o Ricardo estavam se preparando para uma etapa do JAPA (jogos abertos de Porto Alegre) de futsal feminino.

Fui encontrar com o grupo (Márcio, Vander, Artur, Roberta e Márcia e Débora, da escola, que pediram para participar). Dessa vez Márcio fez sua preparação na árvore da pracinha. Fizemos a roda de pedido de benção e ali já percebi que a Débora e a Márcia já estavam sendo tocadas com a atividade.

Saímos em cortejo da pracinha passando nas salas de A10 (que prontamente batiam palmas encantadas), depois descemos para a sala de dança. No caminho, os alunos das outras turmas olhavam curiosos. Até os que estavam no ginásio foram para a porta espiar. Os alunos estavam todos encostados na parede, fomos entrando e eles ali ficaram. Timidamente, foram batendo palmas. Márcio jogou o chapéu para quem quisesse jogar versos. Vander ia pegar, mas eu me adiantei e peguei: “7 com mais 7 são 14... com mais 7 21... tenho 7 namorados... mas não gosto de nenhum!”

Depois, Márcio convidou os alunos, que já estavam em roda, menos o Machado de Assis, que ficou sentado na classe, a jogarem um verso. Fiquei na expectativa de que o Machado de Assis, o Besouro, o Tesourinha ou o Lampião fossem jogar um verso, pois eles são muito bons de rima, mas nenhum foi. Brinquei com a Azelene kaingang e a Xica da Silva que, se ninguém dissesse um verso, eles não teriam aula livre no próximo mês. Então ela foi e rimou justamente sobre isso (não me lembro exatamente as palavras, mas falou algo sobre estar ali rimando por que a professora falou que, se ninguém fosse, perderiam a aula livre, e que agora era promessa... eles teriam 2 períodos). O professor Rogério e o Vander também jogaram versos.

Após esse momento, nos sentamos na roda (eu chamei o Machado de Assis e o fiz sentar do meu lado. Perguntei por que tinha faltado minha outra aula e ele disse que estava doente). O Márcio contou, então, a história do seu sonho com a sua avó e iniciou a roda de benção. Todos pediram a benção e falaram seu nome. Alguns mais conectados do que os outros, mas todos de forma muito respeitosa. Além dos alunos, o professor Rogério também participou. Na ciranda, todos fizeram bem direitinho, estavam esperando que a música fosse a da bananeira, mas acabaram gostando da ciranda da índia. Na brincadeira do milho ficaram

mais tímidos do que as crianças, mas não deixaram de participar (a roda foi sempre muito bem preservada).

Logo depois fizemos a brincadeira da Maria Roxinha. Minha dupla foi o Machado de Assis (agora ele estava um pouco mais solto e até esboçava um tímido sorriso. Fez toda a movimentação e umbigada, sempre bem envolvido). Pele e Mandela tiveram uma dificuldade inicial para fazer a umbigada (se tocando de lado com a coxa ao invés do umbigo, mas o Márcio chamou a atenção, sem expor os alunos, e eles consertaram o movimento).

A próxima etapa foi o toré. Os alunos pouco cantaram, por isso acho que, para mim, a energia do toré ficou fraca. Mas fizemos o caracol e depois o Márcio fez a roda de embalo no caracol. Cacique Raoni, Tesourinha, Besouro tiveram mais dificuldade de fechar os olhos. Eu havia ficado de fora, fotografando, e o Marcio me pediu que entrasse na roda.

Após isso, tivemos a contação de história do Obedú. É incrível como todos ficam muito atentos na contação (sejam as crianças de A30, sejam os adolescentes), estavam todos compenetrados, mas quando o Velho Griô perguntou se alguém queira contar uma história, o silêncio tomou conta da sala. Aquele silêncio foi me incomodando e eu, depois de alguns minutos de espera sufocante no silêncio, resolvi contar uma história.

“falei de uma menina que adorava movimento, que estudou e virou professora de uma turma, que era a junção de várias outras turmas, e que hoje enchia a professora de gratidão por estarem ali dispostos a viver aquela experiência”.

Como ninguém mais quis contar histórias o Velho Griô contou sobre o Maçambique e ensinou a cantiga e a dança. Dançamos!!! Eu empolgada, cheia de energia e alegria... eles timidamente, faltando energia e sem empolgação. Depois, conversando com Vander, falamos de como os alunos, quando chegam ao terceiro ciclo, mais especificamente na C30 (anos finais do ensino fundamental), já foram domesticados pela escola e têm seus corpos e impulsos contidos, além da vergonha normal da adolescência. Nos despedimos e eles foram para o recreio. Pedi para a Xica da Silva ficar na porta da sala até a Azelene ir buscar a chave para trancá-la.

Fomos, em cortejo, pelo recreio até o portão, e dali até a casa de santo próxima da escola, que o Márcio tinha conhecido no dia anterior. As crianças de A10 nos acompanharam com palmas e acenos da pracinha. Um menino negro, gordinho, gritava: eu vou sentir saudades!!! Fomos até a frente da casa de mãe Sandra de Yansã e fizemos nossa roda final lá. A Márcia estava visivelmente emocionada, com os olhos cheios de lágrimas. Márcio convidou quem quisesse bater e falar com a mãe Sandra, mas eu tinha turma e tive que voltar. Quando cheguei a C21 já estava descendo, então eu os reuni e fiz uma roda fazendo algumas

combinações e pedindo um trabalho para a próxima aula. Então fomos para o ginásio assistir ao jogo das meninas.

Quando estávamos na sala de dança com a atividade com o Velho Griô, alguns alunos da C33 que estavam no pátio, porque teriam aula comigo, foram espiar curiosos. Eu os convidei a entrar, mas eles não quiseram. Um aluno chegou a dizer que era coisa de batuque.

Meu sentimento em relação à atividade foi de gratidão, orgulho e uma ponta de tristeza e/ou preocupação. Gratidão por estar fazendo a atividade com uma turma minha pois acredito que, após essa vivência, possa ficar mais fácil a minha própria prática da Pedagogia Griô com eles. Gratidão aos alunos pelo respeito com que trataram o grupo e o Mestre. Orgulho de ver os frutos do trabalho do dia a dia: a roda bem organizada, a ciranda bem feita, um menor estranhamento diante da benção. Orgulho de ver o respeito dos alunos. Tristeza ou preocupação por não ter tido a emoção que eu gostaria, por eles não terem jogado versos, contado histórias ou vibrado e cantado no toré, nas cantigas do milho e da Maria Roxinha... assim como no Maçambique.

Resumo/avaliação da atividade com a turma C31:

Turma se organizou super bem, foi super respeitosa e não se recusou a fazer nenhuma das atividades, nem demonstrou resistência. Mas faltou emoção, faltou o canto e o encantamento que as crianças demonstraram pela tarde. Aí eu fico pensando: se com o Velho Griô (que toca e canta) mais os outros professores cantando e tocando foi assim... só comigo (que não toco nada e quando canto sou um horror) o desafio ainda é maior.

Fiquei no ginásio até o final da manhã vendo o jogo das meninas, é sempre uma emoção... dá uma saudade grande de participar... seja como jogadora, seja como treinadora. Fiquei contendo a torcida que estava praticamente dentro da quadra. No fim, ainda deu confusão no banheiro. Nossas alunas xingando as alunas da Mário Quintana. Conversando sobre isso com o Márcio, ele falou como esses jogos deviam ser construídos com outras oficinas de convivência para que os times fossem construindo outros valores também.

Almoçamos na escola, Márcio, eu e os alunos da escola Mario Quintana.

À tarde, Márcio fez sua concentração no jardim atrás das salas de madeira. Estávamos, eu, Jussara, Kizzye e Rosi. Saímos em cortejo e os alunos da A10 foram todos para a porta (segundo a prof^a. Kátia, perguntavam se era samba que estávamos cantando). Fomos descendo e as pessoas do ginásio também saíram na porta para ver o que era.

A turma esperava já na sala, organizados numa roda. A Carol, que estava substituindo na turma, é que os levou, e depois a Vera Tomaz (prof^a. referência da turma) também foi

participar da atividade. Nessa turma, diferente da outra A30, ninguém quis fazer o verso, então o prof^a Vera é que foi falar o verso do dia das mães que havia ensinado a eles.

Durante a contação de história, antes da benção, os olhinhos atentos pareciam hipnotizados. Quando o maracá foi passando e eles iam pedindo a benção, alguns falaram tão baixo que a gente mal ouvia e dois ou três nem quiseram fazer.

Ciranda foi um sucesso, pois eles já sabiam a cantiga e cantaram com muita vontade. Na hora da umbigada eu fiz com uma das meninas (que depois fiquei sabendo, pela Leticia, que era uma criança que tinha sido abusada e que ela estava muito receosa de como ela iria reagir a brincadeira por causa do toque, mas ela fez tudo normalmente, bem envolvida). As crianças dançaram, cantaram e se encantaram com as histórias, mas eles pareciam mais contidos que a outra turma de A30. Não sei se era pela presença da professora referência ou não...

Na hora da contação de história, mais uma vez os olhos vidrados brilhavam... e dessa vez três alunos quiseram contar história. Uma menina contou uma história sobre o peixe e o dragão, outro menino falou a história de Noé e o 3º eu não lembro. Na despedida, os alunos saíram em cortejo atrás do Velho Griô. Alguns alunos nos acompanharam até o prédio de madeira.

O dia acabou e eu estava exausta. Exausta, mas com a sensação de missão cumprida.

ANEXO S

PERSONALIDADES, HERÓIS E HEROÍNAS NEGRAS E INDÍGENAS

ANTONIETA DE BARROS – Foi uma jornalista, professora e política brasileira que lutou contra o racismo e o machismo. Foi a primeira negra brasileira a assumir um mandato popular e a primeira mulher a assumir o cargo de deputada no estado de Santa Catarina, tendo sido pioneira e inspiração para o movimento negro. Nascida em 17 de julho de 1901 na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. https://pt.wikipedia.org/wiki/Antonieta_de_Barros, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

AQUALTUNE – A história de Aqualtune é singular na memória afro-brasileira. Sua vida começa no continente africano, no Congo, no século XVI. Era princesa, filha do rei Mani-Kongo, respeitada por seu papel nas terras congolosas. Veio ao Brasil após ver seu pai e seu reino derrotados na Batalha da Ambuíla, contra as forças angolanas e portuguesas pelo controle do território de Dembos, que separava Angola e Congo. Foi uma grande guerreira e estrategista. Ela simbolizou liderança e luta dentro do sistema escravocrata e passou isso adiante através de seus herdeiros e de seu comando no quilombo. É mãe de Ganga Zumba e avó de Zumbi dos Palmares. <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/a-princesa-escravizada-no-brasil-que-lutou-pela-liberdade-de-seu-povo/>
<https://www.almapreta.com/editorias/realidade/aqualtune-a-luz-de-palmares>, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

CAROLINA MARIA DE JESUS – Carolina de Jesus foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil e é considerada uma das mais importantes escritoras do país. Nascida em Sacramento (MG) em 1914, filha de analfabetos, Carolina começou a estudar aos 7 anos, mas precisou largar a escola no segundo ano. Mudou-se para São Paulo onde viveu boa parte de sua vida na favela do Canindé, na zona norte da cidade, sustentando a si mesma e seus três filhos como catadora de papéis. Em 1960, tem seu diário publicado sob o nome Quarto de Despejo, livro que foi traduzido para treze idiomas e vendido em mais de quarenta países. https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_de_Jesus, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

DANDARA – Do Quilombo dos Palmares, Dandara era parceira do guerreiro Zumbi, com quem teve três filhos. Lutou com armas pela libertação total das negras e negros no Brasil; liderava mulheres e homens, também tinha objetivos que iam às raízes do problema e, sobretudo, não se encaixava nos padrões de gênero que ainda hoje são impostos às mulheres. Não há confirmação histórica se ela nasceu no Brasil ou na África, mas ela sempre lutou contra a escravidão e participou ativamente da resistência do quilombo. https://www.geledes.org.br/e-dandara-dos-palmares-voce-sabe-quem-foi/?gclid=Cj0KCQjwu8r4BRCzARIsAA21i_CVHasQTNODriuCaCkqC4dLZ19Hf-dEWZQB1XCpYE5q781ndbkVhYaAkOfEALw_wcB, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

ESPERANÇA GARCIA – Foi uma escravizada alfabetizada ilegalmente por padres jesuítas no final do século XVIII. Em 6 de setembro de 1770, escreveu uma das mais antigas cartas de denúncia de maus tratos contra escravos, dirigida ao presidente da Província de São José do Piauí. Na carta, ela descrevia a violência física que sofria junto com seu filho pelo feitor da fazenda. 247 anos depois, a remetente da carta, Esperança Garcia, recebeu do Conselho Estadual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-PI) o título simbólico de primeira mulher advogada do Piauí, a pedido da Comissão da Verdade da Escravidão Negra da OAB-PI. https://www.geledes.org.br/mulher-negra-e-escravizada-esperanca-garcia-primeira-advogada-do-piaui/?gclid=Cj0KCQjwu8r4BRCzARIsAA21i_C5S-cWR-l-ZmbrWH0K3CjZefKw3j69-sAB4872TJ7rPxmhHil0LYcaArFzEALw_wcB, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

EVA MARIA DO BONSUCESSO – Era uma negra alforriada que trabalhava como quitandeira no Rio de Janeiro (RJ). Em 1811, montou seu tabuleiro numa calçada na região de Bonsucesso, quando uma cabra passou e meteu a boca no tabuleiro levando uma penca de couve e bananas. Eva não pensou duas vezes: foi atrás do bicho e tentou de tudo que era jeito reaver sua mercadoria. Então se deparou com o dono do animal, o senhor branco José Inácio de Souza, amigo e funcionário de Dom Pedro I, que indignado a esbofeteou. Eva revidou a agressão e foi presa, porém as 30 pessoas presentes depuseram a seu favor. Assim, Eva foi um raríssimo exemplo de mulher negra que conseguiu vencer um caso contra um senhor branco. <https://br.historyplay.tv/noticias/historia-da-escrava-que-desafiou-um-amigo-de-dom-pedro-i>, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

LAUDELINA DE CAMPOS MELO – Foi defensora dos direitos das mulheres e das empregadas domésticas. Nascida em Poços de Caldas (MG), em 1904, teve de largar os estudos e trabalhar como empregada doméstica ainda criança. Laudelina entrou para a história como a criadora do primeiro sindicato das domésticas do Brasil. Foi uma líder sindical e teve uma trajetória que combinou luta por valorização do emprego doméstico, feminismo e ativismo pela igualdade racial. <https://www.geledes.org.br/laudelina-campos-de-melo-heroína-negra-que-lutou-para-garantir-direitos-as-domesticas-no-brasil/>, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

LUIZA MAHIN – Foi uma africana vinda da Costa da Mina. Era quituteira nas ruas de Salvador, seu ofício também lhe permitiu atuar como um ponto de comunicação e articulação entre os escravos e não escravos revolucionários, que aparentemente compravam seus quitutes, e trocavam bilhetes com recados acerca da organização da Revolta dos Malês. Mãe de Luiz Gama, importante abolicionista e poeta brasileiro. Foi uma líder, atuando como articuladora que tornou possível a comunicação entre os grupos de revolucionários negros. <https://mercadopopular.org/Mahin/sabe-quem-foi-luisa-mahin/>, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

MARIA FELIPA DE OLIVEIRA – Nasceu na ilha de Itaparica (BA) no começo do século XIX, possivelmente descendente de negros escravizados do Sudão. Vivia como pescadora e marisqueira e participou pela luta da independência da Bahia. Fez história por sua grande coragem nos combates travados contra os portugueses. Atuou na guerra como enfermeira e como uma eficiente informante, mas ganhou fama no episódio em que liderou um grupo de 40 outras corajosas mulheres contra soldados portugueses. <https://revistaraca.com.br/a-historia->

de-maria-felipa/, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

MARIA FIRMINA DOS REIS – Negra, filha de mãe branca e pai negro, nascida na Ilha de São Luís, no Maranhão, Maria Firmina dos Reis (1822 – 1917) fez de seu primeiro romance, *Úrsula* (1859), algo até então impensável: um instrumento de crítica à escravidão por meio da humanização de personagens escravizados. É considerada a primeira romancista brasileira. Firmina foi a primeira mulher a ser aprovada em um concurso público no Maranhão para o cargo de professora de primário. Com o próprio salário, sustentava-se sozinha em uma época em que isso era incomum e até mal visto para mulheres. <https://revistacult.uol.com.br/home/centenario-maria-firmina-dos-reis/>, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

MARIANA CRIOULA – Foi uma escravizada brasileira que vivia em Paty dos Alferes (RJ). Trabalhava como costureira e mucama. Em 1838 participou da maior revolta de escravos do Rio de Janeiro. Participou da fuga liderada pelo escravo Manuel Congo, em 1838, considerada uma das maiores fugas de escravos da região fluminense. Foi aclamada "rainha" do quilombo formado pelos fugitivos, na serra da Mantiqueira. Foi presa quando do ataque por tropas da Guarda Nacional, tendo, no entanto, resistido bravamente. <http://www.mulher500.org.br/mariana-crioula-sec-xix/>, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

NA AGONTIMÉ – Nascida no vilarejo Tendji localizado no reino do Daomé no século XVIII, Agontimé, foi uma das oito esposas do rei Agonglo. Durante seu reinado, Agonglo recebeu de um sacerdote de Ifá a revelação de que seu herdeiro e sucessor ao trono Adandozan seria um desastre para o reino do Daomé devido ao seu temperamento sanguinário. O rei elegeu então para sucedê-lo seu filho com Agontimé. Em 1797 Agonglô faleceu e Adandozan em um ataque de fúria, vendeu Na Agontimé como escrava e ordenou que seu nome fosse mudado para ninguém encontrá-la, então ela passou a ser conhecida como Maria Jesuina. Ao chegar a São Luis (MA), conseguiu comprar sua liberdade e fundou o Querebentã de ZOMadunu, conhecido com a Casa das Minas, fundando assim o culto de tradição Ewe-Fon no Brasil. <https://medium.com/@faleafrofuturo/n%C3%A1-agontim%C3%A9-rainha-de-dois-mundos-27b34b5144c0>, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

TEREZA DE BENGUELA – "Rainha Tereza", como ficou conhecida em seu tempo, viveu na década de XVIII no Vale do Guaporé, no Mato Grosso. Ela liderou o Quilombo de Quariterê após a morte de seu companheiro, José Piolho, morto por soldados. Os negros e indígenas sob sua liderança resistiram à escravidão por vinte anos, até 1770, quando o quilombo foi destruído. Em sua homenagem, o dia 25 de julho foi instituído Dia Nacional de Tereza de Benguela e da mulher Negra. https://www.geledes.org.br/tag/tereza-de-benguela/?gclid=Cj0KCQjw3s_4BRDPARIsAJsyoLNO5eTGjQJyl3nasM2k_ifVoPwadOD-vumsMrt2GvpoAncwLFgOiUkaAn69EALw_wcB, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

TIA CIATA – Nascida Hilária Batista de Almeida, Ciata nasceu em Santo Amaro (BA) em 1854. Era cozinheira e mãe de santo. Saiu da Bahia durante a diáspora para se tornar a dama do samba e do candomblé do Rio de Janeiro. Sua casa na Praça Onze, no coração do centro

carioca, era reduto da música, da fé e da resistência. Lá, grandes compositores do Rio Janeiro se juntavam aos moradores da Pequena África - como era conhecido o bairro que abrigava negros, judeus e imigrantes - para festejarem, cantarem e dançarem samba de roda. Ela é a grande matriarca do samba no país. https://www.huffpostbrasil.com/2017/11/16/samba-e-coisa-de-preta-a-historia-de-tia-ciata-a-matriarca-do-samba-brasileiro_a_23279720/, Arraes, Jarid. **Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

VÓ CHICA – Maria Francisca Gomas Garcia ou vó Chica como era conhecida, nasceu na localidade de Carumbé, onde hoje fica Tapes. Passou a morar na vila Safira nos anos 40. Benzedeira e parteira, por ser conselheira da comunidade, era considerada uma líder. Faleceu em 1983 aos 107 anos. <http://www.projetoVOchica.com.br/p/quem-foi-vo-chica.html>.

MÃE MENININHA DO GANTÓIS – Maria Escolástica da Conceição Nazaré, nascida em 10 de fevereiro de 1894, em Salvador. Filha de Oxum, era do terreiro do Gantois. Considerada a grande mãe-de-santo do Candomblé no Brasil, Menininha do Gantois foi uma grande líder espiritual que ajudou a tornar mais aceita a religião herdada de seus ancestrais africanos. <https://educacao.uol.com.br/biografias/mae-menininha-do-gantois.htm>.

CLARA CAMARÃO – Clara Filipa Camarão foi uma indígena brasileira, da etnia potiguara, e que teria nascido na metade do século XVII, no Rio Grande do Norte. Casou-se com Camarão (Poti) a quem acompanhou durante todo tempo nas lutas contra os invasores holandeses, imortalizando-se ao lado dos mais valentes. Mostrou seu valor na batalha de Porto Calvo travada a 18 de fevereiro de 1637, quando, montada no seu cavalo, e de espada em punho, incitava as mulheres à luta e animava os demais companheiros. <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/clara-camarao/>.

CHICA DA SILVA – Chica da Silva (1732-1796) foi uma escrava brasileira alforriada que ficou famosa pelo poder que exerceu no arraial do Tijuco, hoje a cidade mineira de Diamantina. Ela é uma das mulheres mais conhecidas do período em que o Brasil era colônia dos portugueses. Filha de um homem branco e uma negra escravizada, Chica da Silva conquistou sua liberdade na idade adulta e tornou-se uma das mulheres mais ricas do Brasil ao relacionar-se com o contratador de diamantes da cidade de Diamantina. Esse relacionamento permitiu Chica ascender socialmente e integrar-se à elite colonial. https://www.ebiografia.com/chica_da_silva/, <https://mundoeducacao.uol.com.br/biografias/chica-da-silva.htm>.

SONIA GUAJAJARA – Sônia Bone de Souza Silva Santos, nome civil de Sônia Bone Guajajara é uma líder indígena brasileira. Nasceu na Terra Indígena de Araribóia, no Maranhão. Desde muito cedo entendeu que precisava lutar contra o anonimato, contra a invisibilidade dos povos indígenas. É formada em Letras e em Enfermagem, especialista em Educação especial pela Universidade Estadual do Maranhão. Recebeu em 2015 a Ordem do Mérito Cultural. Foi a primeira mulher indígena a concorrer numa chapa à presidência da República, em 2018, aos 44 anos. <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/09/povos-indigenas-vivem-momento-traumatico-afirma-sonia-guajajara>.

PATRÍCIA FERREIRA KEREXU – A cineasta Guarani Mbya Patrícia Ferreira nasceu na Argentina e hoje mora em uma aldeia próxima à cidade de São Miguel das Missões, no Rio

Grande do Sul. Em 2009, participou de oficinas de formação em audiovisual para o povo guarani. No mesmo ano, contribuiu na realização do curta-metragem *Nós e a cidade*, em parceria com seu marido, Ariel. Seu filme *Bicicletas de Nhanderu* recebeu o Prêmio Cora Coralina no XIII FICA (Festival Internacional de Cinema Ambiental) de Goiás, Brasil, 2011. Personalidades Afro e Indígenas. Revista Unila de Extensão e Cidadania, Ed. 1, 2017, disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/rucc/article/view/1091>.

VALDELICE VERÓN – Valdelice Veron, mulher liderança Kaiowá, filha do líder assassinado Marcos Veron. É integrante do povo Guarani-Kaiowá, ativista e líder do grande conselho de articulação Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul. <https://catarinas.info/43-mulheres-indigenas-do-brasil-e-da-america-latina-para-se-inspirar/>

DAIARA TUKANO – Daiara Figueroa Yé'pá Mahsã (AM) ou Daiara Hori Figueroa Sampaio, Grupo Indígena Tukano, é mestre em Direitos Humanos, artista plástica e coordenadora da Rádio Yandê. Bacharel e Licenciada em Artes Plásticas na Universidade de Brasília, é produtora cultural, desenhista, e performer. Atualmente é professora na Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal. Militante dos movimentos Indígena e feminista, desenvolve estas temáticas em sala de aula e em suas pesquisas pessoais. Atua como articuladora entre as SE-DF e SEMIDH-DF para o desenvolvimento e aplicação da Lei 11.645. <https://catarinas.info/43-mulheres-indigenas-do-brasil-e-da-america-latina-para-se-inspirar/>.

CÉLIA XAKRIABÁ – Célia Nunes Correa, do grupo Indígena Xakriabá, é professora indígena e ativista. Possui graduação em Formação Intercultural para Educadores Indígenas pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Foi coordenadora na educação escolar indígena – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação Indígena, com ênfase em Educação nas políticas públicas que versam a educação diferenciada. Mestre em Desenvolvimento Sustentável, Área de Concentração em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais pela Universidade Federal de Brasília (UNB). Secretaria parlamentar da deputada Federal Áurea Carolina. Doutoranda no Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). <https://catarinas.info/43-mulheres-indigenas-do-brasil-e-da-america-latina-para-se-inspirar/>.

NÁDIA AKAWÃ TUPINAMBÁ – Liderança tupinambá, é pedagoga, Mbo'esara (educadora indígena), mulher da medicina, conselheira espiritual e militante do movimento indígena. É membro da Comissão Executiva do Fórum Estadual em educação Escolar Indígena. Griô da tradição oral das abuelas, iniciada nos saberes das ervas e da cura pela linhagem de suas ancestrais. <https://www.casajaya.com.br/palestra%E2%80%A8-memoria-viva-do-povo-tupinamba/>.

FRANCISCO JOSÉ DO NASCIMENTO – Nasceu em 15 de abril de 1839, em Canoa Quebrada, Ceará. De família de pescadores, foi criado pela mãe, a rendeira Matilde, e ficou conhecido por muitos anos como o Chico da Matilde. Seu pai morreu tentando a vida num seringal na Amazônia, quando Francisco José ainda era garoto. Sob o slogan de “no Ceará não se embarcam escravos”, os jangadeiros, liderados por Francisco, impediram o embarque de cativos, bloqueando o porto. O jangadeiro Francisco José do Nascimento foi herói da abolição no Ceará. Sua bravura no bloqueio do porto de Fortaleza, impedindo o embarque de escravos,

rendeu-lhe o apelido de Dragão do Mar.
<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/francisco-josedonascimento>.

ANDRÉ REBOUÇAS – André Pinto Rebouças nasceu na Bahia, em 1838. Seu pai – filho de uma forra e de um alfaiate português – era um proeminente advogado (rábula), deputado e conselheiro de D. Pedro I. Sua mãe era filha de comerciante. Foi um dos mais ativos militantes do movimento abolicionista brasileiro e um dos fundadores da Sociedade Brasileira Contra a Escravidão. Escreveu inúmeros artigos no jornal Gazeta da Tarde, estimulou a criação de uma Sociedade Abolicionista na Escola Politécnica, onde lecionou em 1883, e redigiu com José do Patrocínio o Manifesto da Confederação Abolicionista. Ajudou também a redigir os estatutos da Central Emancipadora.
<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/andrerebouca>.

CRUZ E SOUZA – João da Cruz e Sousa nasceu em 24 de novembro de 1861, na cidade catarinense de Nossa Senhora do Desterro (atual Florianópolis). Ele era filho de ex-escravos, mas sua educação foi patrocinada por uma família de aristocratas (antigos proprietários de seus pais). Foi assim que ele estudou no Liceu Provincial de Santa Catarina. Ele foi o precursor do movimento simbolista no Brasil com a publicação de suas obras “*Missal*” (prosa) e “*Broquéis*” (poesia) em 1893. <https://www.todamateria.com.br/cruz-e-souza/>.

GANGA ZUMBA – Ganga Zumba foi o primeiro líder do Quilombo dos Palmares, ou Janga Angolana, no atual estado de Alagoas, Brasil. Zumba era filho da princesa Aquatune e assumiu a posição de herdeiro do reino de Palmares e o título de Ganga Zumba. Apesar de alguns documentos portugueses lhe darem este nome e o traduzirem como “Grande Senhor”, ele provavelmente não está correto. Entretanto, uma carta endereçada a ele pelo governador de Pernambuco em 1678, que se encontra hoje nos Arquivos da Universidade de Coimbra, chama-o de Ganazumba, que é a melhor tradução de Grande Lorde (em Kimbundu), e portanto o seu nome correto. <https://www.geledes.org.br/ganga-zumba/>.

LUIZ GAMA – Luiz Gonzaga Pinto da Gama nasceu em 21 de julho de 1830. Era filho de um português e de Luiza Mahin, negra acusada de se envolver com a Revolta dos Malês, na Bahia – a primeira grande rebelião urbana de escravos da história do Brasil. Aos 10 anos, tornou-se cativo, vendido pelo próprio pai. Aos 18 anos, sabendo ler e escrever, conseguiu provas irrefutáveis da ilegalidade de sua condição, pois era filho de uma mulher livre. Já liberto, em 1848 assentou praça na Força Pública da Província. Em 1854 teve baixa da Força Pública por insubordinação e em 1856 foi nomeado escrevente da Secretaria de Polícia. Gama tornou-se o primeiro escritor brasileiro a assumir explicitamente sua identidade negra, sendo assim o fundador da literatura de militância dos negros no Brasil.
<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/luizgama>.

MACHADO DE ASSIS – Joaquim Maria Machado de Assis, nasceu no morro do Livramento, Rio de Janeiro, no dia 21 de junho de 1839. Foi um escritor brasileiro, considerado por muitos críticos, estudiosos, escritores e leitores um dos maiores senão o maior nome da literatura do Brasil. Foi precursor do realismo brasileiro e fundador e presidente da Academia Brasileira de Letras, sendo esse um de seus maiores e mais importantes feitos. <https://www.todamateria.com.br/machado-de-assis/>.

BESOURO – Nascido em 1897 em Santo Amaro da Purificação, na Bahia, filho dos ex-escravos João Grosso e Maria Aifa, Manuel Henrique Pereira (seu nome de batismo), teve toda sua vida permeada por muito misticismo. Não se sabe quando, mas iniciou seus primeiros passos na capoeira com Mestre Alípio, também ex-escravo, mais precisamente na Rua do Trapiche de Baixo. Diziam que besouro era um negro alto e muito forte e na capoeira possuía uma agilidade sem igual. O que provavelmente fez com que recebesse o apelido de "besouro", ou "besouro mangangá" (gênero de besouro venenoso). <https://www.geledes.org.br/besouro-lenda-da-capoeira/>.

CHICO REI – Francisco Rei é um personagem lendário da tradição oral de Minas Gerais, Brasil. Segundo esta tradição, Chico era o rei de uma tribo no reino do Congo, trazido como escravo para o Brasil. Conseguiu comprar sua alforria e de outros contrerrôneos com seu trabalho e tornou-se "rei" em Ouro Preto. Sua história é contada pela tradição oral de Minas Gerais. E não se tem certeza de se ele é uma figura histórica ou uma lenda. Trabalhando como escravo em uma mina, escondia pepitas de ouro em seu cabelo e, assim, conseguiu comprar sua liberdade e a de seu filho. Depois, adquiriu a mina da Encardideira e, aos poucos, foi comprando a alforria de seus compatriotas. Os escravos libertos por Chico o consideravam rei. <https://observatorio3setor.org.br/noticias/a-historia-do-rei-que-foi-escravizado-no-brasil-e-lutou-por->

<liberdade/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20do%20rei%20que%20foi%20escravizado%20no%20Brasil%20e%20lutou%20por%20liberdade,->

<Maria%20Fernanda%20Garcia&text=Chico%20Rei%20foi%20um%20monarca,e%20chamava%20se%20originalmente%20Galanga.&text=Chegou%20ao%20Brasil%20em%201740,seu%20filho%20sobreviveram%20%C3%A0%20viagem>.

PRÍNCIPE CUSTÓDIO – Rodeado de mistérios e contradições, em 1901, o Príncipe José Custódio Joaquim de Almeida desembarcou em Porto Alegre, trazendo consigo cerca de 40 pessoas, incluindo esposa e filhos. Acredita-se que ele deixou a África quando seu país – hoje, República de Benin – foi ocupado pela Inglaterra. Ao chegar no Brasil, fez passagem pela Bahia e Rio de Janeiro, até chegar em Rio Grande, por orientação dos orixás. Sua personalidade era ligada à fama de curandeiro e líder religioso, tanto que sua vinda para Porto Alegre se deve a doença do presidente do Estado, Júlio de Castilhos, que o procurou para na tentativa de curar um câncer na garganta. Ao mesmo tempo, ele era considerado um *babalorixá*, figura proeminente na estrutura das religiões de matriz africana. <https://jornaldomercado.com.br/o-misterio-do-principe-do-bara/>.

CARTOLA – Angenor de Oliveira nasceu no Rio de Janeiro, em 11 de outubro de 1908, filho de Sebastião Joaquim de Oliveira e Aída Gomes de Oliveira. Angenor era o terceiro dos dez filhos do casal, que morava no Catete, mas, quando Angenor tinha oito anos, mudou-se para as Laranjeiras, onde o garoto viu ser construído o estádio do Fluminense, que se tornaria seu clube do coração. Foi um cantor, compositor, poeta e violonista brasileiro. Tem como maiores sucessos, as músicas *As Rosas não Falam* e *O Mundo É um Moinho*. <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/30/cartola>.

LUPICÍNIO RODRIGUES – Lupicínio nasceu em Porto Alegre em 1914. Compositor e cantor. Suas composições o consagram como nome referencial na formação da música

popular brasileira da primeira metade do século XX, destacando-o como um dos principais representantes do samba-canção. Torcedor do Grêmio, compôs o hino tricolor, em 1953. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6600/lupicinio-rodrigues>.

OLIVEIRA SILVEIRA – Oliveira Ferreira Silveira foi um poeta gaúcho brasileiro. Formou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Militante do Movimento Negro em Porto Alegre, foi um dos fundadores do Grupo Palmares, sendo um dos líderes da campanha pelo reconhecimento do Dia da Consciência Negra em 20 de novembro. https://pt.wikipedia.org/wiki/Oliveira_Silveira.

CACIQUE RAONI – Raoni Metuktire é um líder indígena brasileiro da etnia caiapó. Nasceu na década de 1930 no estado do Mato Grosso. É conhecido internacionalmente por sua luta pela preservação da Amazônia e dos povos indígenas. https://pt.wikipedia.org/wiki/Raoni_Metuktire.

DAVI KOPENAWA – Davi Kopenawa Yanomami nasceu no Amazonas em 1956. É a mais respeitada liderança indígena brasileira. Já foi premiado pela ONU, garantiu um território maior que Portugal para seu povo e tem biografia best-seller em francês. Davi Kopenawa Yanomami é um escritor, xamã e líder político yanomami. Atualmente, é presidente da Hutukara Associação Yanomami, uma entidade indígena de ajuda mútua e etnodesenvolvimento. <http://www.hutukara.org/index.php/hay/davi-kopenawa/305-revista-trip-davi-kopenawa-yanomami-pouco-conhecido-em-seu-proprio-pais-ele-e-a-mais-respeitada-lideranca-indigena-brasileira>.

SEPÉ TIARAJU – Sepé Tiaraju foi um guerreiro indígena brasileiro, considerado santo popular e declarado "herói guarani missionário rio-grandense" por lei. Chefe indígena dos Sete Povos das Missões, liderou uma rebelião contra o Tratado de Madri. https://pt.wikipedia.org/wiki/Sep%C3%A9_Tiaraju.

TUPÃ – Divindade indígena, chamado de “O Espírito do Trovão”, Tupã é o grande criador dos céus, da terra e dos mares, assim como do mundo animal e vegetal. Além de ensinar aos homens a agricultura, o artesanato e a caça, concedeu aos pajés o conhecimento das plantas medicinais e dos rituais mágicos de cura. <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-sao-os-principais-deuses-da-mitologia-indigena-brasileira/>.

GUARACI – Filho de Tupã, o deus Sol auxiliou o pai na criação de todos os seres vivos. Irmão-marido de Jaci, a deusa Lua, Guaraci é o guardião das criaturas durante o dia. Na passagem da noite para o dia – o encontro entre Jaci e Guaraci –, as esposas pedem proteção para os maridos que vão caçar. <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-sao-os-principais-deuses-da-mitologia-indigena-brasileira/>.

MARIO JURUNA – Mário Juruna foi um líder indígena e político brasileiro. Filiado ao Partido Democrático Trabalhista, foi o primeiro deputado federal indígena do Brasil. Juruna nasceu na aldeia xavante Namakura, próxima a Barra do Garças, no estado de Mato Grosso em 3 de setembro de 1943. Era filho do chefe da aldeia. https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rio_Juruna.

ALMIR SURUÍ – Almir Narayamoga Suruí nascido dia 19 de agosto de 1974 em Rondônia, depois de defender seu povo e as terras do seu povo foi a Genebra, na Suíça, indicado pela Sociedade Internacional de Direitos Humanos para receber um prêmio. Suruí é um herói dos povos indígenas que vive na Terra Indígena Sete de Setembro, em Cacoal, Rondônia. É hoje reconhecido internacionalmente por ter tido a coragem de denunciar à Organização dos Estados Americanos (OEA), a exploração ilegal de madeira nas terras indígenas, por defender os direitos e a integridade dos Índios Isolados e por lutar contra as hidrelétricas do rio Madeira que vão afetar Terras Indígenas. <http://www.kaninde.org.br/quem-e-almir-surui/>.

