



## ENTRE TRAMAS E FIOS – A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ – EXTRATOS DE UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA\*

### BETWEEN WEBS AND THREADS – PHYSICAL EDUCATION AND GRIÔ PEDAGOGY – EXTRACTS FROM AN AUTOETHNOGRAPHIC EXPERIENCE

Gabriela Nobre Bins<sup>1</sup>  
Vicente Molina Neto<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo é oriundo da tese de doutorado “Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de Educação Física na RME POA”. Nela, a partir de uma autoetnografia e de grupos de discussão, debatemos o processo de formação em Pedagogia Griô como uma possibilidade de construção de uma educação decolonial e do trato com as questões étnico-raciais na Educação Física. O texto apresenta os principais aspectos abordados na tese, incluindo um projeto desenvolvido nas aulas de Educação Física com turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS. Tal foi denominado “Corpo e Ancestralidade” e abordou as questões étnico-raciais a partir da perspectiva da Pedagogia Griô. Procuramos refletir sobre os lugares de fala e de vivência da branquitude como espaços de privilégios; sobre o elemento tempo e seu impacto na vida pessoal e profissional da docente; e sobre a maternidade e os modos de viver essa experiência que impactam na docência em Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física. Pedagogia Griô. Decolonialidade. Educação das relações étnico-raciais.

**Abstract:** This article comes from the doctoral thesis “Weaving knowledge, weaving life - Physical Education and Griô Pedagogy: an autoethnographic experience of a physical education teacher at RME POA”. Where, from an autoethnography and discussion groups, we discuss the training process in Griot Pedagogy as a possibility of building a decolonial education and dealing with ethnic-racial issues in physical education. The text presents the main aspects addressed in the thesis, presenting a project developed in Physical Education classes, with 8th and 9th grade classes of Elementary School, in a public school in the city of Porto Alegre/RS. The project was named “Corpo e Ancestralidade”, which addressed ethnic-racial issues from the perspective of Griô Pedagogy. We sought to reflect on the places where whiteness is spoken and experienced as spaces of privilege, on the element of time and its impact on the teacher’s personal and professional life; and about motherhood and the ways of living this experience that impact Physical Education teaching.

**Keywords:** Physical Education. Griot Pedagogy. Decoloniality. Education of ethnic-racial relations.

---

<sup>1</sup> Professora da RME POA. Doutora em Ciência do Movimento Humano no PPGCMH. Grupo F3PEFICE. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7402-1734>. E-mail: [ganobre@hotmail.com](mailto:ganobre@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professor Titular aposentado da UFRGS. Grupo F3PEFICE. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7124-012X>. E-mail: [vicente.neto@ufrgs.br](mailto:vicente.neto@ufrgs.br).

\* Artigo recebido em 23 de setembro de 2022. Aceito para publicação em 20 de dezembro de 2022.

## **Axé inicial – notas introdutórias**

O presente artigo é oriundo da tese de doutorado “Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de Educação Física na RME POA”. Nela, a partir de uma autoetnografia e de grupos de discussão, debatemos o processo de formação em Pedagogia Griô como uma possibilidade de construção de uma educação decolonial e do trato com as questões étnico-raciais na Educação Física. Sendo assim, propomos uma aproximação entre a Pedagogia Griô e a Educação Física em uma tentativa de ruptura com o pensamento eurocêntrico imposto na escola; além disso, buscamos compreender quais sentimentos, sensações e reflexos que a Pedagogia Griô suscita em uma professora de Educação Física. Que transformações ela provocou nessa professora e como isso afetou a sua prática pedagógica e seus alunos e alunas?

As categorias construídas na Tese visavam: (I) apresentar um projeto desenvolvido nas aulas de Educação Física, com turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS, denominado “Corpo e Ancestralidade”, que abordava questões étnico-raciais a partir da perspectiva da Pedagogia Griô; (II) refletir sobre os lugares de fala e de vivência da branquitude como espaços de privilégios; (III) o elemento tempo e seu impacto na vida pessoal e profissional da docente; e (IV) a maternidade e os modos de viver essa experiência, que impactam na docência em Educação Física.

## **Espiritualidade – os caminhos metodológicos**

Iniciamos apresentando a espiritualidade, ou seja, os caminhos metodológicos que conduziram essa jornada, qual a urdidura em que foi tramada e bordada essa história. Optamos pela autoetnografia e pelos grupos de discussão como urdidura e caminho. “A autoetnografia em linhas gerais tem como objetivo requalificar a relação entre objeto e observador, ressaltando a importância desta interação e da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção de conhecimento” (MOTTA; BARROS, 2015, p. 1339). Isso pode ser muito significativo em uma tentativa de pesquisar, refletir e analisar a própria prática pedagógica. Além disso, o método autoetnográfico propõe a 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 propicia a possibilidade de usar as experiências pessoais para examinar experiências culturais. Ela “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, p. 10).

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, esse projeto também assume essa utopia de construir uma educação que vise um mundo diferente (BINS, 2020, p. 33).

Os dados apresentados neste trabalho são frutos de reflexões baseadas nas vivências de muitos anos de uma professora pesquisadora, mas especificamente para a tese foram analisados o processo vivido durante a formação em Pedagogia Griô, de 2017 até 2019, e o ano letivo de 2018, quando foi colocado em prática o “Projeto Corpo e Ancestralidade” com turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Como fruto do trabalho de campo autoetnográfico, reunimos 36 horas de áudios das rodas de conversas dos grupos de formação, das aulas com as turmas, dos grupos de discussão com os/as alunos/as e com professoras de Educação Física, que se propuseram a discutir maternidade e docência.

Os grupos de discussão foram a alternativa metodológica que optamos para refletirmos sobre o que pensam as/os alunas/os sobre a proposta da Pedagogia Griô e também para sabermos até que ponto a proposta chega aos mesmos. Meinerz (2005, p. 32) afirma que “o grupo de discussão não é uma técnica, mas uma prática qualitativa de investigação social”. Assim, realizamos dois grupos de discussão com alunas/os das turmas de 8º a e 9º ano e um grupo de discussão com professoras de Educação Física que se dispuseram a discutir a relação entre docência e maternidade. Meinerz (2005), ao se referir sobre a 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 – e da postura da pesquisadora e educadora que realizou a pesquisa.

### **A ancestralidade – nos passos dos que vieram antes de mim**

Em seguida, abordamos o que aqueles que vieram antes de nós escreveram e escrevem sobre os pontos que nos tocaram e foram abordados na tese. É a ancestralidade sendo bordada, tramada, costurada em forma de um referencial teórico que serve como forro da peça final. Iniciamos buscando retalhos que estampassem as teorias Afrocêntrica, Intercultural e Decolonial, as filosofias Ubuntu e do Bem Viver e a Pedagogia da Encruzilhada. 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 da tese, procuramos dar maior visibilidade a autores e autoras latino-americanas, brasileiras, africanas, negras e indígenas, acreditando que a escolha de autoras e autores com os quais dialogamos é também um posicionamento político.

O pensamento decolonial é 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. Ele surge com autores como Walter Dignolo, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Anibal Quijano, dentre outros intelectuais latino-americanos. É um pensamento que surge na América Latina e, segundo Oliveira (2016, p. 03), “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”.

O pensamento decolonial é uma crítica à modernidade e à sua imposição de modos de vida que hierarquizam o mundo, silenciando e esmagando saberes outros, que não os eurocêtricos, ou seja, saberes do sul global. Esse movimento é uma intervenção epistêmica que forja um espaço de enunciação para aqueles povos que, apesar do colonialismo, insistem em SER. Buscar o pensamento decolonial para refletir sobre a prática pedagógica da Educação Física é buscar olhar para essa prática a partir de outras epistemologias, outros olhares e formas de se conceber a produção do conhecimento.

Na busca por outras formas de se entender o mundo, fomos nos deparando também com a filosofia Ubuntu e o Bem Viver. 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 individual ao coletivo. É uma harmonia entre o indivíduo e ele mesmo, entre o indivíduo e a sociedade, 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 às 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).

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 filosofia comunitária e prevê um equilíbrio entre todos os seres da natureza. É uma ética de complementariedade e comunitarismo.

Nas tramas desse referencial nos deparamos com uma proposta apresentada por Luiz Rufino (2018) como uma pedagogia alternativa aos saberes postos como universais, a Pedagogia das Encruzilhadas. O autor 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. Segundo Rufino (2018), a encruzilhada é um conceito que nos mostra que não existe um único caminho. A Pedagogia das Encruzilhadas assentada na ideia de Exu como princípio de explicação do mundo; apresenta-nos 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 e seu processo de formação**

Após feita a trama da ancestralidade, desse referencial, vamos costurando as vivências e memórias com a Pedagogia Griô, os grupos de formação, os mestres e mestras conhecidos nessa jornada, a prática pedagógica e as teorias a que fomos sendo apresentadas. Iniciamos esse bordado tramando os conceitos de Griô semeados em África, sua ressignificação pelas agulhas da Pedagogia Griô e bordando delicadamente as linhas de cada Mestre e Mestra Griôs com os quais tivemos contato.

Segundo o tradicionalista malinês Amadou HampâtéBâ (1999, p. 01), “na África, quando um velho morre, uma biblioteca se incendeia”. No norte e no 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, menestres 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*, chama-nos a atenção para o fato de que os griots, para além de atores, cantores, bailarinos e músicos, são a principal fonte de armazenamento e de 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).

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.

Finalizando essa parte do tecido, costuramos cada retalho que apresenta a Pedagogia Griô, sua trajetória, seu modelo de ação pedagógico e suas práticas e vivências. Costuramos também as memórias das vivências nos grupos de formação e os sentimentos que cada momento desses nos trouxe.

A Pedagogia Griô é uma pedagogia sistematizada em Lençóis, na chapada Diamantina na Bahia, por Lillian Pacheco e Márcio Caires. 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.

Essa pedagogia é construída e 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, saberes científicos e formais com os saberes populares, as histórias de vida e mitos da tradição oral das comunidades.

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.

Lillian Pacheco, ao sistematizar a Pedagogia Griô, estabelece um modelo de ação pedagógica em um formato mandálico, que 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, cantigas e sentimentos identitários; o outro triângulo, que se interliga ao primeiro, representa os mitos, arquétipos e símbolos, as oficinas de saberes e fazeres da comunidade, as tradições e as histórias de vida. A pedagogia griô acredita que a referência do conhecimento precisa partir de si, da sua ancestralidade. Depois, advém 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 comunidade, e onde ficam os temas geradores como terra, água, alimento, trabalho, cidadania.

Ao proporem o diálogo entre os saberes da tradição oral e a ciência sistematizada, Pacheco e Caires propõe em sua pedagogia um cruzo, como ressalta Rufino (2018). Cruzo esse que vai criando fissuras e brechas no modelo educacional que temos para então possibilitar a construção de uma educação decolonial. Cruzo que vai buscar nas identidades e nas ancestralidades das alunas e alunos e da comunidade as diferentes pertencas étnico-raciais, dando visibilidade àquelas que são normalmente invisibilizadas na escola.

### **Tecendo saberes, tramando vidas – o projeto Corpo e Ancestralidade e os reflexos dessa trama em nossos seres**

Feitas as tramas e bordados anteriores, chegamos à corporalidade deste trabalho. Nessa parte do tecido, vamos delicadamente tecendo os fios da experiência com a Pedagogia Griô na escola. Como fomos vivendo cada alinhavo conjuntamente às alunas e aos alunos, aproveitamos para refletir sobre os conceitos de Educação Física presentes na escola e, desse modo, tecendo a Pedagogia Griô como possibilidade de uma educação antirracista e decolonial na Educação Física.

O Projeto Corpo e Ancestralidade nasceu como uma forma de colocar a Pedagogia Griô em prática nas aulas de Educação Física com as turmas de C20 e C30 (8º e 9º ano). Ele teve como objetivo trabalhar as noções de corporalidade, identidade e ancestralidade e, assim, refletir sobre as questões étnico-raciais. 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 e que influências trouxeram para nossa sociedade. Além disso, na sequência, foi feita uma aula-espetáculo sobre a história de vida da professora que serviu para impulsionar os alunos e alunas a escreverem suas próprias histórias de vida.

Dando continuidade ao projeto, tivemos uma aula que tematizou as questões de gênero, discutindo as concepções de alunos e alunas sobre o assunto. Debates se as diferenças são naturais ou construídas e procuramos desconstruir os estereótipos formados por preconceitos etnocêntricos. Nessa aula, também pensamos acerca do que são as relações de poder entre gêneros e os conceitos de machismo e de feminismo.

O Projeto Corpo e Ancestralidade foi uma tentativa de construir possibilidades para buscar outra forma de educação na Educação Física. Uma busca por decolonizar a prática pedagógica, com a 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 escola<sup>3</sup>. Do mesmo modo, foi um projeto que possibilitou ricas contribuições autoetnográficas e trouxe questões para refletir sobre o trabalho docente. Nem sempre foi fácil. Algumas aulas não aconteceram como tínhamos idealizado, mas em outras saímos muito satisfeitos. Saímos dessa experiência acreditando que trabalhar as questões das ancestralidades das nossas alunas e de nossos 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 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 nossa prática docente em uma prática decolonial.

A segunda parte da trama da corporalidade apresenta os reflexos de toda essa caminhada em nossos seres. São questões que foram nos inquietando, nos tocando e nos transformando durante o processo de doutoramento com a formação na Pedagogia Griô. Foram as linhas que formaram nós e que muitas vezes surpreenderam na composição dos bordados. Precisávamos 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 nosso ser. Elas nos fazem ser quem somos como seres humanos, educadora/es, professora/r e mãe/pai.

Consideramos importante a abordagem do tema da maternidade em um capítulo da tese, pois, no seu desenvolvimento, a metodologia da pesquisa (autoetnografia) possibilitou pensar com intensidade sobre quem somos, sobre nosso trabalho e nossa vida pessoal. Todas as leituras e a própria Pedagogia Griô fizeram com que uma das autoras tivesse um novo olhar sobre o ser mãe e todas as relações que vêm com a maternidade. Além disso, a chegada do filho fez com que ela mudasse sua relação com a vida profissional, e isso se refletiu na prática pedagógica.

Nesse capítulo, a tese discute como a maternidade traz um acúmulo de

---

<sup>3</sup> 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).

pressões para as mulheres. Como nossa sociedade machista e patriarcal ainda coloca nas mulheres 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). Além disso, discute as diferentes formas possíveis de se viver a maternidade, a noção individualista de maternidade presente na nossa sociedade eurocêntrica e a possibilidade de uma visão comunitária de maternidade que os povos indígenas e africanos nos apresentam. Também discute os impactos que a maternidade e as reflexões sobre ela geraram na prática docente.

Outra categoria que a tese nos trouxe foi o tempo. Nos dias de hoje, o tempo em 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, sentimo-nos, muitas vezes, sendo atropeladas por essa falta de tempo. Parecia que nunca estávamos inteiras em lugar nenhum, pois, quando estávamos na escola, ficávamos pensando no que precisávamos fazer em casa; quando estávamos em casa, preocupávamo-nos com o que tínhamos que ler e/ou escrever; quando estávamos lendo e escrevendo, ficávamos mentalmente planejando as aulas. Nem o tempo de dormir nos pertencia mais. Deitávamo-nos na cama com o corpo exausto, mas a cabeça não conseguia parar de, aceleradamente, pensar e planejar. Foi a inserção na formação em Pedagogia Griô e no contato com a tradição oral e com as culturas indígenas que nos permitiu compreender que essa forma de viver não devia ser normal; de que precisávamos procurar outros tempos e outras formas de estar no mundo; que nos fizessem desacelerar e estar mais presentes no presente. Precisamos, mais do que nunca, “enfrentar o tempo, aprisionado nas ampulhetas coloniais, com a força da invenção de outras formas de ser”, conforme nos alertam Simas e Rufino (2019, p. 40).

Os povos tradicionais<sup>4</sup> 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

---

<sup>4</sup> 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 os quilombolas, os ciganos, os de matriz africana, os seringueiros, os castanheiros, as quebradeiras de coco-de-babaçu, as comunidades de fundo de pasto, as faxinalenses, os pescadores artesanais, as marisqueiras, os ribeirinhos, os varjeiros, os caiçaras, os praieiros, os sertanejos, os jangadeiros, os açorianos, os campeiros, os varzanteiros, os pantaneiros, os caatingueiros, entre outros. Ver: <http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=156>. Acesso em: 05/05/2022.

(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 (2017, p. 268), “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”.

Foi pensando sobre essa geografia dos corpos brancos imposta aos corpos negros e indígenas que também nos deparamos com a reflexão acerca do nosso lugar de fala e de branquitude. Ao longo da pesquisa, da formação em Pedagogia Griô e das tramas da nossa vida, fomos percebendo nosso lugar de privilégio enquanto mulheres brancas e homens brancos de classe média na nossa sociedade. Demarcar esse lugar de fala é reconhecer nossos privilégios e poder usá-los para construir um mundo onde todos tenham esses privilégios como direito e não mais como privilégios. É estar ciente de que olhamos para o mundo a partir de um lugar e que outros podem ver as mesmas coisas de outra perspectiva. É saber que o impacto das nossas falas, seja na universidade, seja em sala de aula do ensino fundamental, é diferente do impacto das falas de nossas 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).

Na sociedade em que vivemos, existe um ideal de pessoa. 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 reconstruir e recriar 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.

Miranda (2017), define a branquitude como um *habitus* racial, uma expressão do racismo. Segundo esse 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). Para Silva (2017, p. 27), branquitude no Brasil é um lugar de fala que envolve relações socioeconômicas, socioculturais e psíquicas. Trata-se de um lugar de fala do alto do seu privilégio. Nas escolas, ainda que atualmente já se tenha uma tímida mudança por reflexo da lei 10.639/03<sup>5</sup>, o que temos como referencial na História e nas demais disciplinas é um referencial branco e eurocentrado. Sendo assim, é importante fazermos a reflexão sobre branquitude e sobre esse lugar de fala privilegiado se quisermos pôr em prática uma educação antirracista e construir um mundo mais justo.

---

<sup>5</sup> 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.

## Axé final – conclusões preliminares

Com todos esses fios tramados e compondo um único tecido, neste trabalho fomos construindo a tese de que a Pedagogia Griô é uma possibilidade de prática decolonial e antirracista na Educação Física. Entretanto, descobrimos que para além disso a Pedagogia Griô foi uma oportunidade de decolonizar as nossas próprias vidas. Portanto, a tese construída fala da Pedagogia Griô como prática decolonial no nosso fazer docente e também no nosso ser. Fala de como ela foi nos atravessando como pessoas e nos fazendo repensar nosso ser e nossas relações com e no mundo.

## Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem viver** – uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia, Elefante, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In. **Revista Sociedade e Estado**, Vol. 31, Nº 1, janeiro/abril, 2016.

BERNART, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BEZERRA, Priscilla. **O filho é da mãe?** Fortaleza: Substância, 2017.

BINS, Gabriela N. 2020. **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 (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10239743](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10239743)>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BUITRAGO, Edwinn A. C. **Temáticas indígenas na educação física colombiana**: uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CASTRO, Vivian Maite ; et al. A tradição oral na educação formal. In: Giovanni Seabra; Ivo Thadeu Lira Mendonça. (Org.). **Educação ambiental para a sociedade sustentável**. João Pessoa: UFPB, 2010, v. 1, p. 970-975.

ELLIS, Carolyn. Preface – Carrynig the torch for autoethnography. In: JONES, S.H.; ADAMS, T.E.; ELLIS, C. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

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.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **Il n'y a pas de petite querele**. Paris: Stock, 1999.

KASHINDI, Jean-Bosco Kakozi. Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva. **Cadernos IHU ideias / Universidade do Vale do Rio dos Sinos**, Instituto Humanitas Unisinos. – ano 15, nº 254, vol. 15, 2017 – São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

MACHADO, Vanda. **Prosa de Nagô** – educando pela cultura. 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**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MALOMALO, Bas'Illele. Retrato dos brancos antirracistas feito do ponto de vista de uma Educação Macumbista. In: MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. org. **Branquitude** – estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Apris, 2017.

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. Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Tese de Doutorado em Educação) Faculdade de educação, UFRGS, 2005.

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. Curitiba: Appris, 2017.

MOTTA, Pedro M. R. da; BARROS, Nelson F. **Resenha: Handbook of autoethnography**. Jones Sh, Adams TE, Ellis C., editors. Walnut Creek: Left coast press; 201, 736p (coleção queer) Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 31(6): 1337-1340, jun, 2015.

OLIVEIRA, Camila K. Breve introdução ao giro decolonial: poder, saber e ser. In. **Anais II Seminário Científico da FACIG**, Novembro de 2016.

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

RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. In. NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e estudo da filosofia africana. In: **Ensaio Filosóficos**, Volume IV - outubro/2011, pp. 9-25. Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE\\_MB.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf). Acessado em 20/06/2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**: uma perspectiva afro-brasileira para a educação. Portal do Aprendiz UOL, 05/11/2018. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/11/05/pedagogia-das-encruzilhadas-uma-perspectiva-afro-brasileira-para-a-educacao/> Acesso em 20/06/2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte/MG: Letramento, 2017.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, Lisandra Oliveira e. **Os sentidos da escola na atualidade**: narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) ESEF/UFRGS. 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. Curitiba: Appris, 2017.

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.