



Revista Brasileira de Ciências do Esporte

ISSN: 0101-3289

rbceonline@gmail.com

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte  
Brasil

Nobre Bins, Gabriela; Molina Neto, Vicente

Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnicoraciais na educação  
física

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 39, núm. 3, septiembre, 2017, pp. 247-253

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte  
Curitiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401352268006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



# Revista Brasileira de CIÊNCIAS DO ESPORTE

[www.rbceonline.org.br](http://www.rbceonline.org.br)



## ARTIGO ORIGINAL

# Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física



Gabriela Nobre Bins<sup>a,\*</sup> e Vicente Molina Neto<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, RS, Brasil

<sup>b</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, Brasil

Recebido em 26 de setembro de 2016; aceito em 8 de fevereiro de 2017

Disponível na Internet em 3 de maio de 2017

### PALAVRAS-CHAVE

Relações  
étnico-raciais;  
Educação física;  
Valores civilizatórios  
afro-brasileiros

### KEYWORDS

Racial ethnic  
relations;  
Physical Education;  
Civilizing values  
African-Brazilians

**Resumo** Este artigo apresenta a discussão sobre as possibilidades do trato com as questões étnicas na educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Ele é parte de uma dissertação cujo tema é a educação física e as questões étnico-raciais e tem como objetivo analisar os dados que emergiram através de um estudo de caso etnográfico. Ele relata a experiência de um professor da rede municipal de Porto Alegre que usa os valores civilizatórios afro-brasileiros como metodologia de trabalho para estruturar sua prática pedagógica.

© 2017 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

### Mojuodara: a possibility of dealing with racial ethnic issues in Physical Education

**Abstract** This article discusses the possibilities of dealing with racial ethnic issues in Physical Education in the municipal Porto Alegre primary schools. It is part of a master's degree thesis whose aim was to look into physical education and racial ethnic issues and analyze the data that emerged through an ethnographic case study. It reports the experience of a Porto Alegre municipal teacher who uses African Brazilian civilizing values as a pedagogical method to structure his teaching practice.

© 2017 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

\* Autor para correspondência.

E-mail: [ganobre@hotmail.com](mailto:ganobre@hotmail.com) (G.N. Bins).

**PALABRAS CLAVE**

Relaciones étnicas y raciales;  
Educación física;  
Valores civilizadores afrobrasileños

**Mojuodara: una posibilidad de trabajar con cuestiones étnicas y raciales en educación física**

**Resumen** En este artículo se presenta un debate sobre las posibilidades de hacer frente a las cuestiones étnicas y raciales en educación física en las escuelas municipales de Porto Alegre. Forma parte de un trabajo de tesis cuyo tema es la educación física y los problemas raciales y étnicos, y tiene como objetivo analizar los datos que surgieron en un estudio de caso etnográfico. Explica la experiencia de un maestro público de Porto Alegre que utiliza los valores civilizadores afrobrasileños como método de trabajo para estructurar su práctica docente.

© 2017 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

**AXÉ**

Este artigo é fruto da pesquisa de mestrado intitulada "Mojuodara: a educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre". Ao longo de mais de 15 anos de experiência docente em escolas públicas, constatamos com frequência episódios em que o dispositivo escolar inviabiliza a reflexão sobre as questões étnicas nas quais os alunos e alunas negras estão envolvidos. Na busca de compreender esse fenômeno, a pesquisa teve como foco a educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RME-POA).

O Brasil é o país de maior concentração de população negra fora do continente africano, 50,7% da população são negros. Em Porto Alegre, esse percentual diminui para 18%; porém, desses 18% a grande maioria está concentrada nos bairros periféricos da cidade, onde estão as escolas municipais. Essa população negra é o público das escolas municipais e esse corpo negro carrega uma história, um conteúdo; mas esse conteúdo é raramente incorporado na escola e nas aulas de educação física. Assim, estudar as relações étnico-raciais na escola é algo complexo, pois a escola reflete e contribui com a estrutura racista e discriminatória da nossa sociedade.

O problema de estudo que norteou este trabalho 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"; e teve como objetivos identificar e compreender como os professores de educação física das escolas municipais de Porto Alegre abordam as questões étnico-raciais em suas aulas e quais dispositivos político-pedagógicos municipais, estaduais e federais interferem nessa abordagem. Para isso, buscamos identificar e analisar os elementos que definem os conteúdos e os enfoques que o professorado desenvolve nas aulas de educação física; identificar na experiência vivida dos professores os dispositivos para pensar o trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais na escola; e identificar como os dispositivos legais (leis 10.639/03 e 11.645/08) afetam a prática pedagógica do professorado de educação física. No intuito de dar conta desses objetivos, formulamos as seguintes questões de pesquisa: O que os professores ensinam nas suas aulas e o que orienta

ou define suas escolhas? Que mecanismos, no percurso pessoal e profissional, foram importantes para pensar ou não o ensino relacionado com as questões étnicas? De que forma os professores são afetados pelas políticas públicas para as questões étnico-raciais? Quais as políticas da SMED POA para as questões étnico-raciais?

A pesquisa, de caráter qualitativo, é constituída de um questionário diagnóstico e um estudo de caso etnográfico. Elegemos o professor para a etnografia pela indicação da assessoria para as relações étnico-raciais da SMED e pela representatividade tipológica, isto é, o fato de o professor pautar sua prática pedagógica nas relações étnicas na escola. Distribuímos questionários nas 56 escolas municipais: 50 de ensino fundamental, quatro especiais e duas de ensino médio. Obtivemos um retorno de 58% dos professores da rede. Os dados dos questionários serviram para apresentar uma visão geral dos professores de educação física da rede e triangular com os dados da etnografia.

Neste texto, focamos na apresentação dos dados da etnografia. O estudo de caso etnográfico concentra-se em um professor de educação física de uma escola da rede municipal de Porto Alegre que usa os valores civilizatórios como metodologia de trabalho. Para além dos conteúdos da cultura corporal negra ou indígena, o diferencial na prática desse professor é que ele estrutura suas aulas pautado pelos valores civilizatórios. Foram seis meses de trabalho de campo; observamos aulas das turmas de 2º ciclo, B10, B20 e BP, além de saídas pedagógicas das turmas de BP<sup>1</sup> e um seminário em São Paulo, no qual o professor Baobá (pseudônimo escolhido para ele) participou como palestrante, durante todo o segundo semestre de 2013, que totalizaram 32 observações. A prática do professor Baobá é um exemplo de uma experiência positiva no trato com as questões étnicas e uma nova possibilidade de se pensar essas questões na educação física. A seguir, descrevemos os princípios nos quais o professor estrutura suas aulas.

<sup>1</sup> As escolas do município de Porto Alegre são organizadas em ciclos de formação e as turmas de B10 correspondem ao primeiro ano do segundo ciclo, as de B20 ao segundo ano do segundo ciclo e a BP é uma turma de progressão do segundo ciclo, na qual teoricamente estariam alunos com defasagem de idade e ou aprendizagem.

## Ubuntu – Eu sou porque nós somos

Ubuntu é um conceito filosófico que permeia o continente africano, a palavra significa “eu sou por que nós somos”. “Esse conceito tenta explicar a realidade social em que o self não existe a não ser por produto” (Turrión, 2013, s.p.). Ele foca nas alianças e nos relacionamentos das pessoas umas com as outras, em uma relação de respeito, apoio, partilha, comunidade, cuidado, confiança e altruísmo. Segundo Tutu (1984), uma pessoa com ubuntu está aberta e disponível aos outros, não preocupada em julgar os outros como bons ou maus, e tem consciência de que faz parte de algo maior e que é tão diminuída quanto os seus semelhantes que são diminuídos ou humilhados, torturados ou oprimidos.

Nas aulas do professor Baobá, foi possível perceber claramente a intenção pedagógica de ensinar essa filosofia aos alunos. Isso desde a forma como os alunos saíam de sala de aula; não eram divididos em filas separadas por gênero como normalmente acontece nas escolas, mas sim em grupos, todos misturados. Quando por algum motivo precisavam fazer fila, essas filas não eram divididas por gêneros. A seguir, uma aula na qual esse conceito do ubuntu está representado.

Uma atividade feita por Baobá foi um jogo de pega-pega paralítico e algumas variações. Os alunos fizeram o pega-pega paralítico normal, porém com dois pegadores. Depois o professor colocou a variação de que quem fosse pego estenderia o braço e para ser salvo tinha que receber um aperto de mão. A próxima modificação foi ficarem de braços abertos para serem salvos por um abraço. Todo mundo continuava a participar, fugiam correndo de um lado para o outro, mas também sempre atentos para achar um colega para salvar. Todos eram pegos e salvos sem maiores contratempos. O professor fez então mais uma modificação, dessa vez o aluno pego se agachava e para ser salvo precisava que alguém ficasse agachado no seu lugar. Ou seja, alguém tinha que se sacrificar para libertar o outro. Nesse momento, já pudemos observar vários alunos que ficaram mais tempo agachados e uns que escolhiam bem com quem eles iriam trocar de lugar. Em um canto da quadra havia quatro alunos agachados, pois haviam sido pegos, uma menina correu nessa direção e eles pediram para que ela trocasse com eles. A menina parou, olhou bem para ver quem eram os colegas, pensou um pouco, mas não trocou com ninguém, voltou a correr até achar uma colega agachada mais no centro da quadra com quem ela finalmente trocou.

Finalmente, o professor fez a última variação. Segundo os alunos, o momento mais difícil da aula. Para ser salva a pessoa tinha que receber um beijo na bochecha. Quando o professor falou como seria a brincadeira, foi um reboleio na turma, uns gritaram, outros riram, vários disseram que nem pensar. Um aluno perguntou ao professor se não tinha algo mais nojento para eles fazerem. Nessa hora, muitos foram pegos e muito poucos salvos. Nenhum aluno parou de brincar, ou seja, todos correram e fugiram, mas quase ninguém salvou alguém.

O professor Baobá explicou que trabalha com essas variações para poder estimular o desenvolvimento de valores como a cooperação, a solidariedade e o afeto. Segundo ele, para trabalhar os valores civilizatórios não funciona só conversar, tem que vivenciá-los na prática, no corpo. Silva (2011) chama a atenção para a necessidade de prestarmos

atenção à forma de os nossos alunos aprenderem, formas essas que passam também pelo corpo. Para a autora, vários exemplos como o de povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros apontam que não é somente com a inteligência que se tem acesso ao conhecimento. Ao analisar as experiências desses povos, percebemos que é de corpo inteiro que ensinamos, aprendemos e descobrimos o mundo, é através do físico, da inteligência, dos sentimentos, das emoções e da espiritualidade. Mas para o professor Baobá também é preciso falar o que se faz, senão muitas vezes eles nem percebem o que fazem.

Nas aulas observadas, ficou evidente a importância de valorizar a participação. Como, por exemplo, em um jogo, o fato de o professor e os alunos não enfatizarem a questão do ganhar ou perder, mas valorizarem que o colega não queira sair do jogo, valorizarem a diversão em si; é importante trabalhar e fazer os alunos entenderem o ubuntu. Entenderem essa filosofia de “eu sou por que nós somos”.

## A roda

Um dos pressupostos que o professor Baobá tem para desenvolver seu trabalho pedagógico é a roda, a circularidade. Todas as suas aulas iniciam sempre em roda, quando a aula é na rua a roda é feita no pátio, quando a aula é na sala, na maioria das vezes os alunos fazem um círculo com as cadeiras. A formação em roda, a circularidade, é um valor civilizatório muito importante para o professor. Segundo ele:

[...] o círculo, além de ser da nossa ancestralidade, ser dos povos mais tradicionais como os povos indígenas, os povos africanos, ele tem um valor muito grande, que é o valor que todo mundo se enxerga, todo mundo se olha e todo mundo ocupa um lugar igual no círculo, diferente da sala de aula onde nós estamos naquele panótipo em que o professor vê todo mundo e todo mundo não se vê (informação verbal).<sup>2</sup>

O círculo então precisa ser sentido e vivido e foi o que observamos acontecer em várias aulas. Os alunos já sabiam que as aulas iniciariam em círculo e se organizavam assim automaticamente, também entendiam o porquê desse procedimento. Mais de uma vez nas aulas o professor perguntou se eles sabiam por que estavam em roda e prontamente eles responderam. A seguir, um exemplo do uso da roda como estratégia pedagógica.

02/09/2013 – Aula 2 – Chegamos à sala da BP e o professor explicou aos alunos que eles não desceriam para o pátio, ficariam na sala e dariam continuidade à roda de discussão sobre o curta-metragem que faziam. Os alunos levantaram e colocaram as cadeiras em círculo enquanto o professor pegava a filmadora para filmar a roda de conversas. Começaram a falar sobre o nome que um dos alunos tinha sugerido para o filme: “A pele negra”. O professor pediu que ele explicasse o porquê do título e perguntou se os alunos concordavam e o que entendiam dele.

Algumas alunas falaram que é porque umas pessoas brancas querem ser negras e outras negras querem ser brancas.

<sup>2</sup> Informações fornecidas pelo professor Baobá em 4 de janeiro de 2014.

A grande maioria da turma participou da discussão, todos tinham uma opinião e apesar de alguns não quererem aparecer nas filmagens, davam sua opinião assim mesmo. Volta e meia o professor tinha que intervir para não perder o foco da discussão. Eles discutiam quem iriam entrevistar e uma aluna apresentou uma lista de perguntas. O professor pediu que os alunos discutissem as perguntas e tentassem respondê-las. Pediu também que eles pensassem como se sentem em relação ao seu corpo, à sua origem. Algumas das perguntas foram: O que é racismo? O que é discriminação? O que é preconceito? É difícil ser negra, verdade? Como você se sente com a sua pele? O que é cabelo duro? Por que o negro tem menos chances do que os brancos?

Além disso, surgiram na discussão falas como: “Nas nove-las o negro é sempre empregado, não tem negro rico”. Quando discutiram sobre chances e oportunidades de negros e brancos um aluno negro disse: “Eu tenho muitas chances! Chances de descer para a direção... Vou lá umas duas vezes por dia”. Ele e todos os alunos acharam graça dessa fala.

No exemplo apresentado, o professor propiciou que os alunos vivenciassem e sentissem a roda, que nela se situassem e entendessem o porquê da sua existência. Esse valor civilizatório é muito importante na cultura africana e negra brasileira, pois aponta para o movimento, a circularidade, o respeito, a renovação, o processo, a coletividade. O princípio da circularidade está intimamente relacionado a uma visão comunitária da vida, a filosofia do ubuntu, na qual o homem está integrado ao universo. “Enquanto o comunitarismo valoriza a vivência coletiva, visando ao bem-estar de todos e de cada um, a circularidade propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes” (Rocha, 2011, p. 34).

## Oralidade e ancestralidade

Ao explicar como estruturava suas aulas, o professor Baobá frisou que procura trabalhar com os alunos e as alunas a corporeidade e usa os princípios civilizatórios como princípios metodológicos para as suas aulas. Inicia sempre em roda, promove a valorização da oralidade e o respeito à ancestralidade.

A palavra é um valor civilizatório muito importante na cosmovisão africana. Para Oliveira (2006), p. 47, “O homem, ao ser criado, recebe a força vital e o poder da palavra, que são equivalentes, visto que a palavra é concebida como uma energia capaz de gerar coisas”. Os princípios da oralidade e da ancestralidade são muito importantes nas sociedades tradicionais africanas, pois firmam-se na tradição e no respeito ao que é transmitido pelos mais velhos. Os mais velhos assumem a tarefa de transferir aos mais jovens o conhecimento, os ritos e a sabedoria contida na tradição.

A palavra dos “velhos” assume prerrogativa de conhecimento; “é palavra viva”, pois ensina os saberes antepassados, estabelece elos entre o passado e o presente e projeta esperanças. “A oralidade assume a função de suporte para a transmissão, preservação e transformação desses saberes” (Rocha, 2011, p. 43-44).

Segundo o professor Baobá, uma questão muito trabalhada por ele nas aulas foi a valorização da palavra e da escuta; mas conforme ele, não a da palavra e da escuta por

ser do professor, mas por ser algo muito importante que a gente deve respeitar:

Explico pra eles a diferença entre escutar e ouvir, explico pra eles que ouvir qualquer um ouve, mas passa despercebido, a pessoa não se implica com o que está acontecendo e escutar é realmente se interessar por aquilo, mesmo que a pessoa não concorde depois e é claro que eu procuro discutir essas questões de acordo com cada turma, de acordo com cada momento... há turmas em que isso fica supertranquilo de fazer, a gente fazia as rodas de conversa superdinâmicas... a gente conseguia... às vezes trabalhava com a questão de algum objeto para quem está com a palavra... então quem está com o chocalho indígena fica com a palavra e os outros têm que esperar ele terminar de falar pra devolver (informação verbal).<sup>3</sup>

Essa estratégia de usar um elemento que marcasse quem estava com o poder da palavra esteve presente em várias aulas. Um dia, em uma turma de B10, no meio da aula o professor reuniu a turma mais uma vez na roda e conversou com os alunos. Avaliou a aula até aquele momento e perguntou o que tinha sido mais difícil de fazer e o que eles mais haviam gostado. Chamou a atenção que o professor teve o cuidado de preservar a fala de cada um e para organizá-la passava a bola para o aluno que ia falar, indicava que ele estava com a palavra e os outros deveriam ouvir. Outra estratégia de valorização da oralidade usada pelo professor foi pedir aos alunos que perguntassem em casa sobre sua origem e sobre jogos e brincadeiras que seus pais e avós brincavam e então guardassem na memória para contar em sala na próxima aula.

A ancestralidade era vivenciada nas aulas através do respeito ao mais velho. Porém não um respeito só por que se tem que respeitar o mais velho, mas um respeito à sabedoria e à ancestralidade.

A ancestralidade também é um elemento constante na cultura africana e colabora com a comunidade, orienta suas ações. A preservação da memória dos antepassados não leva somente a olhar o passado, mas também a estabelecer diálogos com ele, absorve a sabedoria dos ancestrais, que abrem caminhos para os novos tempos (Rocha, 2011, p. 34).

Essa noção de ancestralidade o professor colocava em prática nas caminhadas que fazia com os alunos pelo bairro. Durante os seis meses em que ficamos na escola para as observações, tivemos oportunidade de acompanhar as turmas mais de uma vez nessas caminhadas.

30/09/2013 – Fomos para o pátio e os alunos faziam uma pesquisa, entrevistavam as pessoas com as seguintes perguntas: Existe racismo? Existe preconceito? Você já sofreu preconceito? Qual a sua origem? O professor me explicou que eles construíram essas perguntas em uma roda de conversas em sala de aula. Depois de algum tempo a entrevistar as pessoas na escola, o professor reuniu o grupo e organizou-os para sair da escola, combinou com os alunos o caminho que eles fariam e deu algumas instruções de como procederem nas entrevistas. Perguntamos a ele como fazia com

<sup>3</sup> Idem.



as autorizações e ele explicou que no início do ano os pais assinaram uma autorização para saídas pelo bairro para o ano todo.

Assim, saímos da escola, os alunos radiantes, loucos para encontrar pessoas e fazer sua pesquisa. Uns correram na frente para serem os primeiros a interpelar os transeuntes. Foram entrevistados até os alunos da autoescola (CFC) que faziam aula de baliza na rua. Entraram no posto de saúde, onde até um menino foi atendido, pois na correria caiu e machucou a mão. Passaram pelo projeto Renascer da Esperança e a sua fundadora, uma líder comunitária de renome no bairro, correu para falar com o professor. Ela contou que na Esplanada havia uma placa em homenagem a Zumbi dos Palmares, que a história do bairro Restinga era também a história do povo negro e falou que achou muito legal a atividade do professor, que era muito importante os alunos falarem e escutarem sobre o racismo. Ela cumprimentou o professor e se colocou à disposição dos alunos para responder mais perguntas. A turma ainda andou pelo bairro mais um pouco e depois retornou à escola. Na escola, em uma roda, o professor combinou que na próxima aula iriam discutir as entrevistas (trecho do diário de campo, 30/09/2013).

Em outras caminhadas, os alunos encontraram outras pessoas importantes na comunidade que preservam a história do bairro, como Maria Clara e Beleza, duas pessoas mais velhas que viram o bairro nascer e trazem na sua memória a história do Restinga. O professor contou também o caso de uma das caminhadas em que não estávamos presentes, quando encontraram um rapaz que recolhia o lixo e deu um problemão. Um dos alunos debochou dele e ele veio tirar satisfação. Esse foi, segundo o professor, um momento de aprendizado muito legal, porque nesse momento eles conversaram com o rapaz, ele tinha transtorno mental e os alunos demoraram a compreender, mas quando compreenderam se acalmaram. Então, ele conseguiu botar para fora toda a raiva que tem das pessoas que debocham dele na rua para os alunos e isso fez parte de várias conversas nas aulas.

Outra forma de trabalhar as questões da ancestralidade e da origem dos alunos e do povo brasileiro observamos na aula a seguir.

Em 30 de setembro de 2013 fomos para a B10 e o professor iniciou o trabalho com um bingo. Distribuiu uma metade de folha de ofício e pediu que eles a dobrassem várias vezes. No fim, ao abrirem a folha havia 12 quadrados. O professor distribuiu também uma folha menor para que eles fizessem 12 bolinhas e enquanto os alunos faziam as bolinhas ele colocou as palavras no quadro.

Abacaxi, candomblé, bantos, Ibiúna, angola, acarajé, caxixi, yaki, peteca, batuque, caçula, guri, banzé, axé, pajé, exu, baobá, zã, bagunça, taba, timbó, beiju, zipu e dengoso.

Os alunos liam as palavras e uns diziam que não sabiam o que era. Uma aluna gritou para o outro: “Batuque tu sabe o que é!” Ele respondeu: “Eu não, eu não sou batuqueiro”. Os alunos tinham que escolher 11 palavras para preencher nos quadros e o 12º eles deveriam preencher com um x. O professor explicou que não tinha problema eles não saberem o significado das palavras porque eles iriam aprender durante o jogo. Um aluno perguntou por que o professor tinha escolhido aquelas palavras e ele explicou que essas palavras eram de origem africana e indígena e fazem parte

da ancestralidade do povo brasileiro. O professor falou também que em vez de gritarem bingo os alunos gritariam iê! Iê é uma expressão da capoeira que significa pare. Ele explicou que na capoeira quem diz iê é o mestre, mas nessa brincadeira todos podem dizer iê. Em seguida o professor explicou que tirou as palavras dos livros do projeto “A cor da cultura” e que antes de falar as palavras ele lia os seus significados.

O jogo rolou e os alunos participavam atentos, comentavam as palavras e juntavam os significados às palavras. Os alunos se divertiram muito, uma menina com feições indígenas a cada palavra de origem indígena se alegrava ao dizer que sabia o que ela queria dizer. O professor teve que pedir para que os alunos se acalmassem um pouco; disse que entendia o entusiasmo e euforia dos alunos, mas que precisava de um pouco de silêncio para explicar as palavras. Quando o professor falou que era um estilo de capoeira uma aluna gritou “angola”, pulou e gritou iê, iê! Depois, à medida que o professor explicava outras palavras, os alunos pulavam e gritavam iê.

Trabalhar a oralidade e a ancestralidade é um movimento de valorização de outras raízes brasileiras que não só a europeia. Uma possibilidade pedagógica de construção de conhecimento através dos valores civilizatórios africanos, como reivindica [Munanga \(2005\)](#).

## Mais do que um conteúdo – Uma metodologia – Uma visão de mundo

A primeira indicação sobre o trabalho do professor Baobá, lá no início da pesquisa, quando houve a indicação do assessor da SMED de um professor com experiência de ensino positiva sobre questões étnicas, foi que ele usava os valores civilizatórios africanos como metodologia de trabalho. Depois, logo nos primeiros contatos que tivemos com ele, o professor explicou que não trabalhava as questões étnicas como um conteúdo, mas sim como metodologia. Ele usa os valores civilizatórios como método de trabalho, como forma de pensar e estruturar suas aulas.

A possibilidade de transformação, de mudança de paradigma e da ruptura com uma visão eurocêntrica de mundo por menor que seja foi o que ficou mais evidente na prática e nas falas do professor Baobá durante nosso trabalho de campo. Para ele, toda essa possibilidade era fruto de um processo de construção em sala de aula. Era evidente o esforço que ele fazia em suas aulas, nas suas posturas, para desconstruir com os alunos a ideia de superioridade ou inferioridade de um povo em detrimento de outros, de que o branco europeu é mais valioso. Esse processo de tentativa de desconstrução desse eurocentrismo hegemônico coloca o povo negro em outro lugar.

Tu não pode chegar trabalhando essas questões étnicas nessa perspectiva, tu tem que trabalhar primeiro os valores civilizatórios, primeiro uma desconstrução de que algo é melhor ou é só por isso ou por aquilo, para depois entrar nessas questões; senão... isso sim é o que eu tenho visto e aprendido com o processo educacional, como pensar uma aula que tu vai trabalhar as questões étnicas, como pensar uma aula onde tu vai trabalhar a aprendizagem dessas questões tu tem que poder colocar o povo

negro em um outro lugar antes e isso é uma construção, não é simples (informação verbal).<sup>4</sup>

Pensar então os valores civilizatórios como metodologia que incorpore nas aulas a filosofia do ubuntu, a circularidade, oralidade, ancestralidade, musicalidade e corporeidade vai ao encontro ao que está estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de história da África e cultura negra brasileira e africana (CNE/CP nº3/2004), que salienta “[...] que o processo de se educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnicas tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade” (Silva, 2011, p. 12). É uma postura pedagógica que busca outras formas de ver e valorizar o aluno. Uma postura que, conforme Abramowicz et al. (2010), p. 92, “[...] reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um ‘mesmo’ de mim”.

Porém, trabalhar os valores civilizatórios como metodologia que estruture as aulas não impossibilita que se trabalhem também as questões étnicas enquanto conteúdo. Os valores civilizatórios são uma dimensão maior; trabalhá-los como metodologia amplia e muda de perspectiva a discussão sobre as questões étnicas, mas pode-se também trabalhar conteúdos como a dança, a capoeira, peteca ou outros conteúdos da cultura corporal africana e indígena a fim de dar também visibilidade a essas culturas. Conforme o professor Baobá: “Pode fazer? Pode... eu adoro fazer, trabalhar máscaras, trabalhar danças... pode e é legal pra caramba por que aí tu dá corpo para aquilo, mas não adianta só tu dar corpo se não tiver espírito” (trecho da entrevista do professor Baobá). É através dessa união de corpo (conteúdo) e espírito (valores civilizatórios como metodologia) que se constroem no dia a dia em sala de aula as mudanças e as transformações. Um exemplo disso aconteceu na turma BP. No início do ano, quando o professor começou o trabalho com a turma, quase nenhum aluno se autodeclarava negro, ao preencherem formulários no quesito cor eles colocavam: moreno, sarará; mesmo que fenotipicamente muitos pudessem ser vistos como negros; e no fim do ano, depois de todo o trabalho e toda a discussão feitos em aula, muitos já se autodeclararam negros.

Chegava na hora de dizer quem era negro, quem era branco, de preencher um papel que perguntava cor, na primeira vez quase ninguém se diz negro; tem pardo, tem moreno, tem branco, tem morena, menos negro; já na segunda vez, a grande maioria se diz negro, isso bastante tempo depois... e além de se dizer negro ainda reforça a questão quando alguém não se diz negro. Fala: ah, mas se eu sou negro e sou mais claro que tu? Aí entra a questão que negro não está só na cor da pele, mas na questão de valorizar a sua ancestralidade, o seu pai, a sua mãe... (informação verbal).<sup>5</sup>

Segundo Sacristán (1995), p. 84, “a escola tem se configurado em uma ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e

de assimilação à cultura dominante”. Nesse sentido, acreditamos que a postura pedagógica do professor Baobá de usar os valores civilizatórios como metodologia de trabalho serve como uma ruptura e uma tentativa de construção de outra visão de mundo. Uma visão de mundo que aponte para a possibilidade da diversidade sem hegemonias, de um mundo mais solidário, sustentável e pacífico. E também se estabelece como uma possibilidade de enegrecer a educação, como refere Silva (2010). Para essa autora:

[...] é importante desde cedo esclarecer que não se trata de abolir as origens europeias da escola das quais todos somos tributários. Com o enegrecimento da educação se propõe uma escola em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para a humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária (Silva, 2010, p. 41).

A ideia de enegrecer a educação se aproxima da visão afrocêntrica de africanizar ou reafricanizar a ciência e a educação. Asante (1990) reflete sobre a importância de se adotarem pensamentos e procedimentos oriundos dos princípios e valores africanos para orientar a produção científica e de se reconhecer os conhecimentos retirados da sabedoria africana que foram assimilados pela ciência ocidental. A prática do professor Baobá é embasada na teoria afrocêntrica e tenta trazer para o cotidiano da escola esses princípios e valores africanos, numa tentativa de que os próprios alunos possam contar suas histórias.

Muito mais do que simplesmente ser incluída como conteúdo no currículo, as questões étnicas podem e devem, como nos mostra o exemplo do professor Baobá, servir de metodologia para a prática pedagógica; possibilitam a vivência de novos valores, construir novas e diversas visões de mundo. De um mundo mais justo, solidário, afetivo e de paz.

## Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

## Referências

- Abramowicz A, Oliveira F, Rodrigues, TC. A criança negra, uma criança negra. In: Abramowicz A, Gomes NL, organizadores. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estética. Belo Horizonte: Autentica Editora; 2010.
- Asante MK. *Afrocentricity and knowledge*. Trenton: African World Press; 1990.
- Munanga K, organizador. Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação; 2005.
- Oliveira DE. *Cosmovisão africana no Brasil – Elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Gráfica Popular; 2006.
- Rocha RMC. *A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro brasileiras*. Paideia 2011;8:31–52.
- Sacristán JG. Currículo e diversidade cultural. In: Silva TT, Moreira AF, organizadores. Alienígenas na sala de aula: uma introdução

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Idem.

- aos estudos culturais em educação. Tradução: Tomaz Tadeu Silva. Petrópolis: Vozes; 1995.
- Silva PBG. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: Abramowicz A, Gomes NL, organizadores. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autentica Editora; 2010.
- Silva PBG. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: Fonseca MV, Silva CMN, Fernandes AB, organizadores. Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições; 2011.
- Turrion MJ. Nelson Mandela–Poder Ubuntu. 2013 [acessado em 23 de junho de 2014]. Disponível em: <http://blogs.elpais.com/historias/2013/12/nelson-mandela-poder-ubuntu.html>.
- Tutu D. Ubuntu. 1984 [acessado em 03 de fevereiro de 2014]. Disponível em: <http://www.espacoubuntu.com.br/a-filosofia-ubuntu.html>.