



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

HUGO VICTOR SILVA SANTOS

**JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: Guia de Ações Didático-metodológicas para as aulas de
Educação Física**

**São Luís
2024**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

HUGO VICTOR SILVA SANTOS

JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: Guia de Ações Didático-metodológicas para as aulas de
Educação Física.

São Luís

2024

HUGO VICTOR SILVA SANTOS

**JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Guia
de Ações Didático-metodológicas para as aulas de Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA, como requisito obrigatório, para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

São Luís

2024

Capa: NIKADA. Hands playing Mancala game which is very popular in Africa. 1
fotografia. 7952x5304 pixels. Disponível em:
<https://www.canva.com/photos/MAE11HbTO4o/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos, Hugo Victor Silva.

Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras No
Contexto da Educação Para As Relações Étnico-raciais: :
Guia de Ações Didático-metodológicas Para As Aulas de
Educação Física / Hugo Victor Silva Santos. - 2024.
226 f.

Orientador(a): Raimundo Nonato Assunção Viana.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Jogos e Brincadeiras Africanas. 2. Ensino
Fundamental. 3. Ludicidade. 4. Cultura Afro-brasileira.
5. . I. Viana, Raimundo Nonato Assunção. II. Título.

HUGO VICTOR SILVA SANTOS

**JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:**

Guia de Ações Didático-metodológicas para as aulas de Educação Física.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA, como requisito obrigatório, para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana (Orientador)
Doutor em Educação – PPGEEB

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes (1º Examinador)
Doutor em Educação – PPGEEB

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias (2º Examinador)
Doutor em Educação Física (PPGE/UNB)

Prof. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu (Suplente)
Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento – PPGEEB

Prof. Dra. Dra. Beleni Saete Grando (2ª Suplente)
Doutora em Educação (UFSC)

Dedico este trabalho à minha esposa Leylane Carvalho, cujo amor, apoio e compreensão foram essenciais durante toda a jornada deste mestrado. Ao nosso filho recém-chegado, Victor Emanuel, que trouxe uma nova luz à minha vida. Aos meus pais, Waldimir e Concita, pelo constante encorajamento, sacrifícios e pelo exemplo de dedicação e determinação que sempre me guiaram. Sem o apoio incondicional e o amor de vocês, esta conquista não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste trabalho de dissertação de mestrado. Suas colaborações foram fundamentais para o sucesso deste empreendimento acadêmico.

Em primeiro lugar, expresso minha gratidão a Deus, fonte de toda sabedoria e inspiração, por guiar meus passos ao longo desta jornada de estudo e pesquisa.

À minha família, em especial aos meus pais, Waldimir e Concita, cujo amor, apoio incondicional e incentivo constante foram pilares essenciais durante todo o processo. Agradeço também à minha esposa Leylane e ao nosso recém-chegado filho, Victor Emanuel, por compreenderem e apoiarem meus compromissos acadêmicos, mesmo nos momentos mais desafiadores.

À equipe de professores e demais colaboradores do Programa de Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, coordenados pelos professores Antônio de Assis Cruz Nunes, Hércilia Maria de Moura Vituriano e Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, manifesto minha gratidão pela oportunidade de aprendizado, orientação e troca de conhecimento proporcionadas ao longo deste período.

À Gestora do CETALF, Jocilea Marques, por acolher e apoiar minha proposta de pesquisa, bem como à professora de Educação Física da referida escola, a Sr. Edileuza, pelas valiosas contribuições e orientações fornecidas.

Aos queridos amigos de turma - Fábio Giovanni, Márcia Amélia, Vicente Freitas e Yeda Sá - expresso minha sincera gratidão pelas interações, trocas de experiências e apoio mútuo ao longo deste percurso acadêmico. Suas amizades foram um importante suporte emocional e intelectual.

Por fim, um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana, pela orientação precisa, incentivo constante, sabedoria compartilhada e pela confiança depositada em meu trabalho. Sua expertise e dedicação foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

A todos vocês, minha mais profunda gratidão por fazerem parte desta jornada e por contribuírem para o alcance deste objetivo acadêmico. Que nossos laços se fortaleçam ainda mais no caminho do conhecimento e da construção de um futuro melhor.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo verificar como se dá a educação para as relações étnico-raciais à luz da lei 10.639/06 a partir de uma escola da rede estadual de ensino de São José de Ribamar (MA), com a utilização da unidade temática brincadeiras e jogos em Educação Física. Nortearam a pesquisa as seguintes questões: como o professor de Educação Física do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental da referida escola insere os jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras para promover a formação da identidade e respeito das crianças negras, e quais os principais desafios enfrentados nesse processo? Trata-se de uma pesquisa aplicada, qualitativa, realizada por meio de intervenção educativa no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho. A base teórica consistiu nos estudos de leis e diretrizes para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, como a Lei nº 10.639 de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Documento Curricular Territorial Maranhense, trabalhos científicos publicados nos anais do Conbrace e ANPEd, além de autores que discutem o papel dos jogos e brincadeiras no âmbito das Relações Étnico-raciais. Os instrumentos de coleta de dados partiram de observação não-participante seguida de uma entrevista semiestruturada realizada com a gestora da e uma professora de Educação Física da referida escola, cujas respostas fornecidas revelaram uma ausência de elementos da cultura africana/afro-brasileira/afro-maranhense tanto no currículo, quanto nas práticas de Educação Física. Entendeu-se que, diante da invisibilização desses elementos no ensino de Educação Física e da escassez de material apropriado, o Produto Final Guia de Ações Didático-Metodológicas para as aulas de Educação Física pode contribuir com a educação étnico-racial na escola-objeto.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras africanas. Ensino Fundamental. Ludicidade. Cultura afro-brasileira.

ABSTRACT

This study aims to verify how education for ethnic-racial relations is implemented under the light of Law 10.639/06 at a state school in São José de Ribamar (MA), using the thematic unit of games and activities in Physical Education. The research was guided by the following questions: how does the Physical Education teacher for the 8th and 9th grades at the specified school incorporate African and Afro-Brazilian games and activities to promote the identity formation and respect of black children, and what are the main challenges faced in this process? It's an applied, qualitative research was conducted through educational intervention at the Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho. The theoretical foundation included studies of laws and guidelines for the appreciation of African and Afro-Brazilian history and culture, such as Law No. 10.639 of 2003, the National Education Guidelines and Framework Law, the National Common Curricular Base, the National Curriculum Parameters, and the Maranhão Territorial Curriculum Document, as well as scientific works published in the Conbrace and ANPEd annals, and authors discussing the role of games and activities in the context of Ethnic-Racial Relations. Data collection instruments included non-participant observation followed by a semi-structured interview conducted with the principal and a Physical Education teacher at the specified school, and the responses revealed an absence of African/Afro-Brazilian/Afro-Maranhense cultural elements both in the curriculum and in Physical Education practices. It was understood that, given the invisibility of these elements in Physical Education teaching and the lack of appropriate materials, the Final Product, the Didactic-Methodological Action Guide for Physical Education classes, can contribute to ethnic-racial education at the study school.

Keywords: African games and activities. Elementary Education. Playfulness. Afro-Brazilian culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Autorretrato de um aluno no início e ao final da intervenção.	56
Figura 2: Autorretrato de uma aluna no início da intervenção.	57
Figura 3: Brincadeira Escravo De Jó (1).....	58
Figura 4: Brincadeira Escravo De Jó (2).....	58
Figura 5: Brincadeira Terra-Mar.	59
Figura 6: Tabuleiro de mancala pintado por crianças do Ensino Fundamental.....	60
Figura 7: Kiriku e a feiticeira.	61
Figura 8: Semente de Melão-de-São-Caetano.	63
Figura 9: Boneca Abayomi.	71
Figura 10: Exemplar do boneco Casemiro Coco.	77
Figura 11: Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho.....	81
Figura 12: Espaço para realização das atividades de Educação Física.	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Políticas Públicas de Implementação da lei 10.639/2003 – Eixo Regulamentação.....	24
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CCN	Centro de Cultura Negra do Maranhão
CETALF	Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
DRP	Diagnóstico Rápido Participativo
EFERER	Educação das Relações Étnico-raciais
EF	Educação Física
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE DIZEM AS LEIS?	21
2.1 LEI 10.639 DE 2003.....	22
2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO: ALTERAÇÕES ACERCA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	28
2.3 PARECER CNE/CP Nº 003/2004, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2004.....	30
2.4 LEI Nº 10793/03.....	38
2.5 PLANOS CURRICULARES NACIONAIS, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	38
3 JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO ÂMBITO ESCOLAR	42
3.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA INSERÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO ÂMBITO ESCOLAR...	47
3.2 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR	50
4 O BRINCAR AFRO-MARANHENSE PARA ALÉM DO BRINQUEDO: A BONECA ABAYOMI, CASEMIRO COCO E O PIÃO ARTESANAL	62
4.1 HISTORICIDADE: BONECA ABAYOMI, RETALHOS E RESISTÊNCIA	68
4.2 HISTORICIDADE: BONECO CASEMIRO COCO	74
5 JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CENTRO DE ENSINO DR. TARQUÍNIO LOPES FILHO: METODOLOGIA DO ESTUDO	80
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	81
5.1.1 Participantes da Pesquisa.....	82
5.2 ASPECTOS METODÓLOGICOS DA PESQUISA.....	82
5.2.1 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados	82
5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	83
5.3.1 Discussão dos resultados	84
5.4 PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL: VERSÃO FINAL.....	89
6 CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – Roteiro de Observação	108
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista: Gestora Da Escola.....	109
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista: Professor de Educação Física	113
APÊNDICE D – Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo	116
APÊNDICE E – Produto Educacional.....	117

1 INTRODUÇÃO

A ação lúdica inerente ao ato de jogar e brincar possui uma série de potencialidades, além de remeter a diferentes formas e maneiras de penetrar nos campos da história, cultura e ciências, no que tange a uma didática educacional dinâmica e social. O momento do brincar e jogar oportuniza uma quebra de barreiras e fronteiras entre áreas de conhecimento bem distintas, uma vez que são fruto da produção cultural de um determinado povo ao longo dos tempos, de um saber formal ou informal passado de geração para geração (Kishimoto, 2014).

A relação entre história, jogo, produção e reprodução cultural possibilita uma reflexão acerca do papel da cultura e como ela é trabalhada no currículo escolar atual, sendo que em dado momento da história o próprio contexto escolar colocou em seus alicerces o ser culto, e não a cultura propriamente dita, como processo fundamental.

Logo, esperava-se dos educadores uma postura capaz de fomentar um ambiente educacional que promova o respeito às diversas culturas e à diversidade. Valoriza-se, atualmente, um estilo de ensino que reconhece e destaca as habilidades e competências individuais, em contraste com perspectivas anteriores, que demandavam dos educadores a imposição de condições e limites, com o poder de reprovar ou excluir alunos que desobedecessem ou não cumprissem as regras estabelecidas por eles (Macedo, 2008).

Nesse panorama de contraposição de cultura e ser culto, uma das problematizações atuais é: o que seria ser culto afinal? E qual o papel da cultura na educação? Seriam os jogos e brincadeiras possibilidades sistêmicas capazes de se relacionar com a dinâmica cultural da sociedade e transmitir saberes?

Em suma, o ato de brincar e o jogo não se configuram como uma posição teoricamente isolada a alguns autores, mas, sobretudo, como várias concepções nas quais estes atuam como fonte de desenvolvimento humano e recurso de ensino que permeia longos anos.

No contexto escolar, Dias (2012) informa que o lúdico é fundamental ao abordar a diversidade étnico-racial na Educação, pois valoriza a história e cultura afro-brasileira e indígena através do patrimônio cultural brasileiro. Trabalhar com essas referências com as crianças por meio de diferentes linguagens contribui para construir novas perspectivas sobre esses grupos, ainda sub-representados no currículo.

Essa relação lúdico-cultural também está presente no artigo “Cultura Negra e Educação” (Gomes, 2003), que chama a atenção para a inclusão da cultura no vocabulário educacional como um fenômeno pedagógico relevante, resultado das mudanças sociais e das demandas dos movimentos sociais e étnicos. Observe-se, porém, que limitar a discussão cultural na educação apenas ao elogio das diferenças ou ao estudo do currículo e da cultura escolar pode privar educadores e escolares da riqueza que essa mudança de perspectiva pode oferecer.

Em seu estudo, Rocha e Medeiros (2021) citam o exemplo da Nação Zambêracatu, que destaca o protagonismo negro e a valorização de sua cultura, incentivando a resistência étnico-racial e a conexão com as raízes por meio da prática corporal do maracatu. A Educação Física pode, nesse contexto, reconhecer esses saberes e proporcionar vivências relevantes, contextualizando práticas como o maracatu e semelhantes, promovendo a valorização da arte e das tradições culturais locais. O estudo dessas práticas como parte do currículo é importante para ampliar e enriquecer o conhecimento sobre a cultura local e regional.

Nessa perspectiva sociocultural, Maria e Silva (2004) apontam que é quase impossível evocar estudos sobre os frutos e herança da cultura negra sem refletir, sob as mais diversas dimensões e óticas, sobre a base em que a cultura afro-brasileira foi se estabelecendo ao longo dos anos.

Trata-se de uma relação pautada nos conceitos de classe e raça, na qual, por muitos séculos, a falta de valorização e conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira contribuiu para o afastamento do negro das instituições de ensino e a perpetuação de práticas discriminatórias, como o racismo. Isso porque a presença negra é retratada como inferiorizada, a exemplo de teledramaturgias em que o homem ou a mulher negra aparecem como escravo ou doméstica, respectivamente, ou assumindo papéis de menor atenção.

Aqui, os conceitos de classe e raça são mencionados como forma de contextualizar a relação apresentada. Contudo, não será feita uma análise destas categorias, pois, apesar de estar presente o enfoque na questão racial, não é este o tema central da pesquisa. Além disso, tal distinção não fortalece, mas sim limita o processo emancipatório e, portanto, a igualdade étnico-racial¹.

¹ Costa e Encarnação (2021) firmam que na modernidade capitalista ocidental as categorias históricas de classe e raça se constituem dialeticamente, e priorizar uma sobre a outra limita a leitura crítica e a

Como dito anteriormente, a lógica racista deve-se à falta de conhecimento acerca da cultura africana e afro-brasileira; entretanto, diversos autores ressaltam, sob uma ótica sociocultural, que os negros possuem habilidades e capacidades além do que é repassado nos livros escolares, sendo fortemente debatida à luz do que garante a Lei nº 10.639/2003.

Esse dispositivo legal, sancionado no dia 9 de janeiro de 2003, modificou a então Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e africana no currículo da Rede de Ensino Brasileira (Brasil, 2003).

Assim, a escola deverá, como forma de reparação histórica, desconstruir barreiras e obstáculos enraizados na educação brasileira, visando reconhecer saberes e práticas dos mais diversos povos, inclusive os de matrizes africanas, como preconiza a Lei nº 10.639 de 2003 (Brasil, 2003, p. 1). Este aporte legal tem por objetivo dar luz a saberes antes silenciados no currículo escolar, acentuando a participação do negro na construção da identidade nacional, além de combater o racismo, como descrito nos artigos 26A e 79B.

A assinatura da Lei nº 10.639/03 foi conquistada graças à intensa luta dos movimentos sociais, em especial o movimento negro. O aprofundamento do conteúdo estabelecido na lei é encontrado no trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004 (Brasil, 2004). A lei, considerada um marco histórico no contexto curricular brasileiro, possui papel fundamental para que o preconceito seja combatido dentro da escola e para além dela.

Embora os estudos da Lei nº 10.639/03 estejam ligados diretamente às disciplinas de História e Arte, todas as outras devem utilizar esta temática na elaboração do planejamento anual, além de desenvolverem projetos interdisciplinares dentro do Projeto Político Pedagógico da escola. E, possuindo a Educação Física várias heranças da cultura africana, dentre elas o surgimento da Capoeira, jogos e brincadeiras oriundos da África ou de origem afrodescendente, a disciplina não pode ficar alheia às questões étnico-raciais, pois permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais (Silva *et al.*, 2018).

emancipação. Desse modo, separar ou definir os dois conceitos seria, atualmente, inútil para a promoção da igualdade étnico-racial.

As práticas disseminadas no seio familiar e reforçadas no ambiente escolar partem de concepções pré-estabelecidas que precisam ser quebradas em favor da compreensão da diversidade, pois a partir da infância o indivíduo começa a interiorizar os modelos que lhe são apresentados (Inácio, 2020). É justamente nessa fase, na relação entre os grupos sociais diversos como os presentes na escola, que a identidade do indivíduo começa a ser construída.

Tendo em vista o pressuposto da construção de identidade sociocultural, importa ressaltar que a miscigenação entre os povos, sobretudo os africanos, europeus e indígenas, reflete em vários pontos cruciais da história da identidade brasileira. Entretanto, convém apontar que há um silenciamento nítido quando se trata da real contribuição e importância dos elementos da cultura afro-brasileira na escola e na sociedade, além da inferiorização de aspectos característicos, crenças, costumes, ritos religiosos, esportes etc.

A luta pelo respeito à diversidade se deve a grandes debates pela promoção de mudanças socioculturais em contextos nos quais os povos afro-brasileiros e indígenas são vistos como submissos a outros, tendo sua relação com a identidade brasileira silenciada por fatores que os caracterizam como irrelevantes e apenas em postura de escravizados (Silva e Silva, 2013).

Francisco (2019) observa que, em contraposição à Lei nº 10.639/03, diversas características afro-brasileiras continuam a ser percebidas de maneira preconceituosa e discriminatória nas escolas, devido à falta de conhecimento sobre diversas formas de vivências, manifestações corporais, jogos e até mesmo esportes, como a capoeira e o futebol. Por muitos anos, a inclusão de elementos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física era considerada inviável, devido à associação com violência e estereótipos que o categorizavam como marginalizado.

Nessa ótica, as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (Maranhão, 2014) - instruem que, no contexto escolar, é crucial reconhecer as múltiplas manifestações corporais de movimento como resultantes das necessidades cotidianas de um grupo social específico. Também se destaca a importância de identificar e considerar a linguagem corporal como um meio de interação.

Assim, cientes e conscientes de que muitas vezes os instrumentos pedagógicos e bases que norteiam as práticas escolares desprivilegiam saberes não característicos do eixo eurocêntrico, o professor de Educação Física deve apresentar, de forma reflexiva, a diversidade de práticas dos jogos, brincadeiras e demais

componentes de cultura corporal. Ideia que dialoga com Munanga (2005), ao falar do modelo transcultural que permeou a formação de quilombos no Brasil, rico e aberto às influências culturais de outras comunidades, sem abrir mão de sua existência enquanto cultura distinta e sem desrespeitar o que havia de comum entre seres humanos.

De acordo com Gomes (2002), a identidade nacional compreende uma construção histórica, social e cultural envolvida por diálogos repletos de conflitos. Trata-se de um processo denso, uma articulação entre passado e presente, uma relação entre o individual e o social, que encontra dentro do ambiente escolar diferentes olhares, muitos carregados de estigmas resultantes da desvalorização das raízes africanas e que alicerçam problemas históricos como o racismo.

É muito comum os jogos e brincadeiras se relacionarem ao componente curricular de Educação Física como estruturação do ensino e prática do esporte. No entanto, muitas destas práticas afastam-se da expectativa quanto à inserção de elementos da cultura africana e afro-brasileira enquanto metodologia para resgate e valorização da história de uma parcela significativa da população; tal fato enseja o desenvolvimento de pesquisas mais constantes acerca da invisibilidade do ensino de elementos africanos e afro-brasileiros na Educação Física.

Diante dessas barreiras construídas sobre preconceitos históricos, as ferramentas lúdicas tais quais jogos, brincadeiras e suas variantes aparecem como possibilidades de aquisição de conhecimentos, vivência e reflexão sobre práticas silenciadas no campo da Educação Física e das relações étnico-raciais. Trata-se de um diálogo entre a ludicidade e as dores da diáspora africana² com vistas a resgatar e dar protagonismo aos jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no convívio escolar.

A invisibilidade dos jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar acompanha a fatídica supressão da figura do negro nos livros didáticos utilizados nas escolas, ou a limitação de citações ligadas à mão-de-obra dos escravizados, como se os saberes dos povos africanos, trazidos forçadamente para a

² A diáspora ou a dispersão dos povos africanos pela Europa, Ásia e América se produziu em escala massiva durante o período do tráfico de escravos entre os séculos XV e XIX. Movimentos migratórios de milhares dos povos africanos em travessias forçadas pelo Oceano Atlântico para escravização em diferentes lugares do mundo (Santos, 2008, p. 182).

América, estivessem restritos aos serviços pesados da lavoura, da mineração e de outras atividades de exploração servil.

No campo da Educação Física Escolar, o esporte comumente é o conteúdo mais explorado nas escolas, o que pode levar a um reducionismo no universo da cultura corporal. Por vezes, o aluno reconhece os criadores do basquetebol norte-americano ou o criador do futebol (*soccer*), mas não reconhece as potencialidades das práticas corporais oriundas de outros povos que constituíram a sociedade brasileira (Gonçalves Junior, 2007).

Exemplo disso são as brincadeiras e os jogos de origens africanas e afro-brasileiras, que embora suprimidas do brincar escolar, têm papel importante na história, pois é através do brincar que a criança descobre o mundo, se comunica e se insere em um contexto social (Navarro, 2009).

Neste cenário, torna-se imperativo transcender os limites impostos pelo sistema escolar, uma vez que a complexidade da construção social não pode ser plenamente compreendida se restringida a tal ambiente. Urge a necessidade de expor e valorizar a riqueza ligada à diversidade cultural que permeia e enriquece esse processo social.

A escola, ao desempenhar um papel fundamental na formação e desenvolvimento dos indivíduos, deve assumir uma postura inclusiva, proporcionando não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também promovendo a apreciação e a compreensão das distintas manifestações culturais que contribuem para a tessitura da sociedade. Esse tipo de abordagem não só fortalece os laços entre os membros da comunidade escolar, como também fomenta a construção de uma sociedade mais plural, justa e enriquecedora.

Assim, o objetivo da presente pesquisa é investigar a maneira pela qual as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Maranhão, especialmente o Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho (CETALF), objeto do estudo, se utilizam dos jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, no contexto escolar, por meio de planejamentos, práticas de ensino, projetos e/ou formação de professores.

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como as escolas estaduais de Ensino Fundamental no Maranhão, especialmente o CETALF, incorporam jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira em seu contexto educacional, visando promover a tolerância, o respeito ao outro e contribuir para as relações étnico-raciais.

Além disso, entender como essas práticas são utilizadas nas escolas, especialmente no CETALF, seja por meio de planejamentos, práticas de ensino, projetos ou formação de professores, permite identificar oportunidades de aprimoramento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e alinhadas com os princípios de uma educação mais intercultural.

Os principais questionamentos que embasam a pesquisa giram em torno do conhecimento da Lei nº 10.639/03 no contexto escolar do professor de Educação Física, tendo como questão central: como a inserção de brincadeiras e jogos de origens africanas e afro-brasileira, sob a forma de um Guia de Ações Didáticas e Metodológicas, poderá orientar os docentes e demais profissionais do Ensino Fundamental?

Com a finalidade de buscar respostas para o presente estudo, elaboraram-se as seguintes questões norteadoras:

- a) Como o professor insere os jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira na prática de ensino de forma a contribuir na formação da identidade e respeito às crianças negras?
- b) De que forma a escola contextualiza aspectos e elementos africanos e afro-brasileiros em respeito à diversidade étnico-racial, à luz das principais diretrizes políticas para seu ensino no âmbito educacional de Educação Física?
- c) Quais os principais desafios do uso de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no ensino do componente de Educação Física no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho?
- d) Que contribuições o desenvolvimento do Guia de Ações Didáticas e Metodológicas pode trazer para o ensino das manifestações étnico-culturais africanas e afro-brasileiras à luz da Lei nº 10.639/03 no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho para anos finais do Ensino Fundamental?

Com base nos questionamentos aqui apresentados, define-se como objetivo geral investigar a educação para as relações étnico-raciais através da unidade temática brincadeiras e jogos no CETALF, visando elaborar um Guia de Ações Didático-Metodológicas para dar efetividade à Lei nº 10.639/03 na escola-objeto. Com base no objetivo principal, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver estratégias pedagógicas para a inserção dos jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira na prática de ensino, visando promover a formação da identidade e o respeito às crianças negras.

- Elaborar uma metodologia que integre de forma contextualizada os aspectos e elementos africanos e afro-brasileiros, conforme as diretrizes políticas para o ensino da diversidade étnico-racial no contexto da Educação Física no CETALF;
- Identificar os desafios percebidos na utilização de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no ensino do componente de Educação Física no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho, propondo soluções e adaptações necessárias;
- Desenvolver um Guia de Ações Didáticas e Metodológicas alinhado à Lei nº 10.639/03, para os anos finais do Ensino Fundamental no CETALF, com o propósito de proporcionar um suporte efetivo para o ensino das manifestações étnico-culturais africanas e afro-brasileiras.

O texto da dissertação está organizado em cinco seções, sendo a primeira a Introdução, que se apresenta como uma breve revisão literária, com a fundamentação da pesquisa, o interesse e as motivações que levaram à escolha da temática, bem como os objetivos geral e específicos e a estrutura do texto do projeto de dissertação.

Na segunda seção – “Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira na educação brasileira: Legislação”, far-se-á uma abordagem de cunho legal acerca das principais diretrizes que regem a obrigatoriedade de resgatar elementos africanos e afro-brasileiros no processo de ensino.

A terceira seção – cujo título é “Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-Brasileiras no Âmbito Escolar” versará sobre a importância destes instrumentos como recursos didáticos fundamentais no espaço escolar contemporâneo, junto a uma breve contextualização histórica.

Na quarta seção - "O brincar afro-maranhense para além do brinquedo: a boneca Abayomi, Casemiro Coco e o Pião Artesanal" apresentará três exemplares lúdico-artísticos como possibilidade de articulação com a Educação Física e as relações étnico-raciais.

Já a quinta seção, intitulada “Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro- Brasileiras nas Aulas de Educação Física no 9º Ano do Ensino Fundamental no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho: Metodologia do Estudo”, pretende descrever sobre as fases da pesquisa, apresentando sua tipificação; local onde foi realizada, os sujeitos e/ou participantes envolvidos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados; a forma

de análise e interpretação dos dados da pesquisa, além de uma breve descrição do produto da pesquisa.

Com a pesquisa, pretende-se contribuir para a ressignificação da prática docente e a vivência escolar na turma do 9º ano do CETALF, entendendo que o uso das ferramentas lúdicas, especialmente as brincadeiras e jogos objetos do estudo, podem favorecer ações consistentes e fundamentadas em prol da reflexão e resolução de problemas sociais como o racismo e a discriminação.

2 O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE DIZEM AS LEIS?

Historicamente, a existência de diretrizes e políticas escolares que levem os educadores a se apropriarem de didáticas e metodológicas pode tornar os conteúdos mais agradáveis e educativos. Nesse sentido, apesar de limitadas ações afirmativas quanto ao racismo e à discriminação nas escolas, o Brasil firmou acordo internacional em 2001³, no qual se compromete a promover políticas de ações afirmativas a parcelas da população menos favorecidas, como os afro-brasileiros, indígenas e ciganos, abrindo margem para o estabelecimento de uma norma legal que pudesse incluir condições de igualdade e respeito à diversidade.

A partir do ano de 2003 foram criadas algumas leis nesse âmbito, alterando a Constituição Federal (1988), tais como:

Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 – que visa “implantar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio e estabelecer especificações pertinentes” (Brasil, 2003);

Resolução CNE/CP 001/20047, de 17 de junho de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes (Brasil, 2004);

Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 - Altera a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2018);

Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 - Lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Brasil, 2004);

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 - Dispõe no Art. 3º a seguinte forma: em cada instituição federal de ensino superior, as vagas, no mínimo de 50% serão preenchidas, por curso e turno, por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição (Brasil, 2003);

³ Acordo Internacional feito em Durban, África do Sul, durante III Conferência Mundial Contra o Racismo a Discriminação Racial a Xenofobia e Intolerância Correlata (Silva, 2019, p. 10).

Essas leis representam marcos educacionais que determinaram mudanças no currículo escolar de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, desde o Ensino Fundamental ao Superior. Outra lei de grande importância relacionada ao ensino de Educação Física foi elaborada em 2003, por meio do projeto de Lei (PL) nº 1.467/99, que propôs a alteração das Diretrizes e Bases da Educação em dois artigos, o art. 26 e o art. 35, os quais apresentam dois objetivos relevantes:

- a educação física é componente curricular obrigatório, independentemente do turno de funcionamento da escola (na verdade, outra não poderia ser a interpretação de "integrada à proposta pedagógica da escola" (Brasil, 1999);
- a facultatividade diz respeito à prática pelo aluno (ideia essa, aliás, implícita em "ajustando-se às faixas etárias" às condições da população escolar") e não à oferta pelo estabelecimento de ensino. (Brasil, 1999).

A Lei nº 10.639/03, além de poder associar os conteúdos escolares às vivências dos alunos através da abordagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, influenciará o paralelo com a Educação Física e a valorização de esportes vistos de maneira errada por muito tempo.

2.1 LEI 10.639 DE 2003

O Parecer CNE/CP 003/2004 propõe políticas educacionais que promovam a valorização da identidade étnico-racial e garantam direitos igualitários para todos os cidadãos brasileiros (Brasil, 2004, p. 2):

Propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.

Assim, não convém apenas abordar a cultura como conteúdo isolado e destacar alguns pontos da História como feitos que existiram e findaram, mas como resgate a uma vivência de vida que se perpetua no cotidiano de toda a sociedade. A temática em torno da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se insere no currículo escolar a partir dos artigos 26-A e 79-B, acrescentados na LDB (lei 9.394/96), a saber:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A abordagem dos conteúdos que incluem o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional possibilita aos educandos e educadores buscar conhecimento sobre as diferentes formas de um povo interagir coletivamente e manifestar sua cultura, indicando os mais diversos tipos de elementos culturais presentes de forma significativa no povo brasileiro, como explicita a Resolução nº 1 (Brasil, 2004, p. 4):

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Apenas a criação da lei, entretanto, não implica no desenvolvimento de tal processo de ensino, logo, cabe ao Estado prover condições para que escola e professores tenham domínio para trabalhar os conteúdos e fomentar o interesse pela busca constante de informação e conhecimento (Brasil, 2004), percebendo que não é função apenas da escola o adaptar-se, mas do estados e municípios também.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas. (Brasil, 2004, p. 11).

No artigo 79-B (Brasil, 2003), a mesma lei permite ainda incluir uma representação comemorativa de suma importância para os negros, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra⁴” no calendário escolar. A origem desta data se deve a grandes lutas contra a prática do racismo e à insatisfação com a lei que aboliu a escravidão, a lei Áurea assinada pela Princesa Isabel em 13 de maio de 1988, que não conseguiu garantir aos negros condições para manter-se na sociedade por conta dos impedimentos de frequentarem escolas e/ou serem aceitos nos principais postos de trabalhos.

Um grupo de jovens indisposto com a lei Áurea deu origem ao famoso Grupo Palmares, liderado pelos negros Antônio Carlos Côrtes, Oliveira Silveira, Ilmo da Silva, Vilmar Nunes, Jorge Antônio dos Santos (Jorge Xangô) e Luiz Paulo Assis Santos. Eles procuraram representar simbolicamente a luta dos negros em contraposição ao 13 de maio, por meio da data da morte do maior líder e fundador do Quilombo dos Palmares, Zumbi dos Palmares (1655-1695), que representou um marco no enfrentamento de questões raciais (Baptista, 2021, p. 2).

Foi assim que o dia 20 de novembro passou a ser símbolo de resistência e chamado de Dia da Consciência Negra. Apesar de ter ganhado visibilidade só em 1971, a data marcante foi recebida em 1978 pelo Movimento Negro Unificado de Abdias do Nascimento, inserido no contexto escolar em 2003 com a Lei nº 10.639/03, e como feriado em vários estados e municípios da federação brasileira.

Para Almeida e Sanchez (2017, p. 60), a Lei nº 10.639/03 apresenta diversas políticas de regulamentação voltadas para a temática da igualdade racial, que justificam a importância de sua implementação, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1: Políticas Públicas de Implementação da lei 10.639/2003 – Eixo Regulamentação.

POLÍTICA	OBJETIVO (S)	AÇÕES
Criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial	Formular, coordenar e articular políticas, diretrizes, programas Implementar legislações para promoção da igualdade racial.	
Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	Efetivar Políticas Públicas de valorização da diversidade.	
Parecer 003/2004	Orientar a implementação da Lei 10.639/2003.	Atribuição de competências; Determinação de estratégias para formação;

⁴ Sugestão do professor, dramaturgo, político, ator, Abdias do Nascimento (1914-2011).

		Inclusão da Educação Infantil, do Ensino Superior e de instituições de formação inicial e continuada na responsabilidade pela implementação da Lei; Incentivo à produção e à divulgação de livros, materiais didáticos e experiências pedagógicas; Destaque à importância do Movimento Negro e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução 001/04)	Orientar a implementação da Lei 10.639/2003.	Distribuição de exemplares para professores(as).
Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial	Estimular a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.	Filiação de 669 municípios; Assistência financeira para formação de professores e aquisição de material didático no Ensino Fundamental, nas capitais da Federação, no Distrito Federal e nos municípios filiados ao Fórum.
Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros	Elaborar, acompanhar, analisar e avaliar Políticas Públicas relacionadas à Lei 10.639/2003.	
Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	Organizar a formação inicial e continuada.	Questões relacionadas à Lei 10.639/2003 e suas regulamentações
Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	Fortalecer e institucionalizar as orientações que já existiam.	Estabelecimento de metas e estratégias para a execução da Lei 10.639/2003; Delimitação de responsabilidades dos atores governamentais; Proposição de ações de formação de professores; Sensibilização de gestores; e Produção de material didático.
Estatuto da Igualdade Racial	Proteger os direitos da população negra.	Reafirmação da obrigatoriedade do estudo da História Geral da África e da História da população negra no Brasil; Determinação de que o Poder Executivo fomenta a

		formação inicial e continuada dos professores e a elaboração de material didático específico Incentivo à formação de grupos, núcleos e centros de pesquisa nos programas de Pós-Graduação e à inclusão de temas relativos à pluralidade étnica e cultural nos currículos dos cursos de formação de professores.
--	--	--

Fonte: Almeida e Sanchez (2017, p. 60-61).

A proposição de haver uma lei que garanta as regulamentações previstas na lei 10.639/2003 tem o propósito de reparar os efeitos de uma sociedade racista que desmerece as diversas contribuições africanas, lembrando apenas das situações análogas à escravidão e fuga, mas deixando de citá-las quando há o desejo de se caracterizar com os objetos, costumes, culinárias e outros traços típicos africanos (Almeida e Sanchez, 2017).

O parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004, p. 18) estabelece certos princípios que devem conduzir a vários direitos e garantias, tais quais:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns: visando a uma sociedade justa.

Esses princípios formam o norteamento dos diálogos em sala de aula e o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

A lei nº 10.639/03 estabelece diretrizes que orientam a implementação de ações educativas com o propósito de promover uma abordagem que valorize a diversidade étnico-racial na educação. Esses princípios contemplam a conexão entre os objetivos educacionais, estratégias de ensino e as vivências dos alunos e professores, buscando valorizar aprendizados relacionados às interações entre diferentes grupos étnico-raciais na sociedade.

Além disso, essa norma legal incentiva uma análise crítica das representações dos negros e outras minorias nos materiais didáticos, com medidas para corrigir distorções. Proporciona, também, um ambiente propício para que professores e alunos assumam a responsabilidade por promover relações étnico-raciais positivas, encarando divergências e valorizando a diversidade. Destaca-se ainda a valorização da oralidade, corporeidade e arte, como a dança, como expressões da cultura africana, ao lado da escrita e leitura.

A Lei nº 10.639/03 promove a educação patrimonial, visando o aprendizado e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro, e incentiva uma participação ativa dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da nação brasileira, reconhecendo os elos culturais e históricos entre eles, e promovendo alianças sociais. Para tanto, envolve a participação de grupos do Movimento Negro, culturais negros e da comunidade local na elaboração de projetos político-pedagógicos que abordem a diversidade étnico-racial.

Tais ações educativas são extremamente necessárias, pois muitas pessoas afro-brasileiras inerentes ao contexto educacional brasileiro poderão reconhecer sua própria história, por muitos anos negada e silenciada. Para Pereira *et al.* (2019, p. 414):

Essas ações necessitam ser executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabe aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores. A construção de estratégias educacionais que visem a tais ações é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico, da disciplina ministrada ou ainda do cargo que ocupam na instituição escolar.

Segundo o autor, percebe-se que para além das proposições, deve haver a implementação de leis específicas e criar-se condições para institucionalização, uma vez que os desafios para implantação e consolidação serão constantes. Assim, o autor

aponta como fundamental para que os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira sejam aplicados interdisciplinarmente entre os componentes curriculares, em especial de Educação Física, tal como versa a presente pesquisa. Pereira *et al.* (2019, p. 414), apontam ainda:

A educação física, por tematizar a cultura corporal de movimentos, abre espaço para que se pense em elementos dessa cultura, originários da África e sua diáspora, que possam ser problematizados em suas aulas, como forma de atender aos anseios da Lei nº10.639/03, em que pese o esquecimento desse componente curricular em importantes documentos oficiais, como as “Orientações e ações para educação das relações étnicas”.

Os mesmos autores refletem sobre o fato de a Educação Física ser por vezes esquecida em vários documentos importantes relacionados à representação da Lei nº 10.639/03 e seus conteúdos, deixando de mencionar, por exemplo, o processo de formação de professores, estratégias de ensino para aplicação da legislação e o componente curricular, sendo concedida relevância meramente às disciplinas de Artes e História.

Na verdade, a Educação Física é também uma disciplina com muito a contribuir para a perspectiva proposta pela lei e a educação da História e Cultura africana, pois oferece a possibilidade de reflexão das diversas manifestações culturais africanas conhecidas e utilizadas no cotidiano, ou mesmo daquelas excluídas da vivência brasileira. Isso pode ocorrer a partir da inserção da capoeira, do maculelê, do samba, jogos e outras brincadeiras no currículo (Pereira *et al.*, 2019).

Pelo exposto, nota-se que alterações para a implementação e/ou ampliação da interrelação entre a Lei nº 10.639/03 e a Educação Física têm se mostrado bastante irrisórias, diante da grande importância que este aspecto representa no contexto educacional.

2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES: ALTERAÇÕES ACERCA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Como mencionado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi alterada pela Lei nº 10.639/03, visando contribuir com o resgate histórico-cultural das matrizes africanas e afro-brasileiras - que formam a construção da identidade cultural do país -, erradicando o racismo e a discriminação dos povos negros em concomitância ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Como é sabido, houve modificação do capítulo pertinente à Educação Básica, atualmente o texto é composto pelos artigos 26-A e 79-B, que assim definem:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia

20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Brasil, 1996, p. 1).

Em suma, o caráter obrigatório do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio deve-se a que os desafios para a inserção de elementos culturais africanos ainda continuam presentes na sociedade. É preciso possibilitar que as raízes africanas sejam símbolo da luta de um povo com elementos culturais riquíssimos, que devem ser reconhecidos por fazer parte da identidade brasileira, daí reforça-se a importância de incluir também o Dia Nacional da Consciência Negra – 20 de novembro.

Quanto aos conteúdos programáticos propostos pela Lei nº 10.639/03, apresenta-se na LDB (Brasil, 1996, p. 1) a seguinte composição:

- Estudo da História da África e dos Africanos;
- A luta dos negros no Brasil;
- a cultura negra brasileira;
- O negro na formação da sociedade nacional;
- A contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Segundo a LDB, esses conteúdos poderão ser ministrados em todo o âmbito do currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. No entanto, como remetem os questionamentos desta pesquisa, convém refletir acerca da circunstância em que a Educação Física tende a ter papel significativo na articulação desses conteúdos à vivência dos educandos.

Com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, uma nova composição do art. 26- A teve de ser reformulada, passando a vigorar assim o novo texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da

sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008, p. 01).

Diante disso, uma nova parcela da população passou a ser assistida: os indígenas, com conteúdos também associados à sua origem, história e aspectos culturais. Como observaram Fraga e Fernandes (2016, p. 5):

Os movimentos negros vêm atuando no sentido de transformar esse legado em diversas perspectivas, dentre as quais está a prevalência de uma educação inclinada à valorização de contextos étnico-raciais, em que conteúdos específicos relacionados ao povo negro, bem como, aos indígenas, passem a integrar o currículo da educação, acresce-se a isso, a deferências às singularidades culturais étnico-raciais comuns na sala de aula, refletindo a consideração da identidade do aluno.

Essa nova conjuntura destaca o valor de os grupos afro-brasileiros e indígenas se imporem na sociedade enquanto seres sociais, bem como manifestar as próprias reivindicações em prol de seus interesses, nos âmbitos educacional, político, cultural etc.

2.3 PARECER CNE/CP Nº 003/2004, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2004

Uma das políticas de regulamentação da Lei nº 10.639/03 é o Parecer nº: CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004, que alterou a Lei nº 9394/96, com a inclusão dos artigos 26, 26-A e 79-B, que versam sobre a garantia da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em toda a rede de ensino do país (Brasil, 2004).

O parecer CNE/CP Nº 003/2004 (Brasil, 2004, p. 2) é direcionado aos gestores dos sistemas educacionais, às instituições de ensino, seus professores e a todos os envolvidos na concepção, implementação e avaliação de programas educacionais, bem como nos planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Além disso, destina-se às famílias dos estudantes, aos próprios alunos e a todos os cidadãos comprometidos com a educação no Brasil, oferecendo orientações e diretrizes.

O documento abrange todas as instituições de ensino e suas relações étnico-raciais, com interface a todos que fazem parte do contexto educacional e familiar. Um dos principais objetivos do Parecer CNE/CP Nº 003/2004, além de promover um resgate e valorização da história dos povos formadores do povo brasileiro, é combater o racismo e o preconceito contínuos do cotidiano. Também é por meio do documento

que se concretiza a função de reparação do Estado para com o povo africano, ante os danos a eles causados durante boa parte da história nacional (Brasil, 2004, p.3).

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (Brasil, 2004, p.3).

Ao longo do tempo, várias medidas foram tomadas em benefício dos negros buscando facilitar condições de igualdade, tanto na educação como em dimensões sociopolíticas, através de pedagogias que fortaleçam o despertar para a consciência negra e o combate a qualquer forma de violência e/ou discriminação. Como aponta o Parecer 003/2004 (Brasil, 2004, p. 8):

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Tal mudança de perspectiva é possível à medida que o professor se adapta à necessidade de inserir no currículo escolar conteúdos tão relevantes e pertinentes à sociedade, buscando ampliar conhecimentos, participando de ações afirmativas relacionadas à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, dentre outras. Assim, os princípios para ações afirmativas de combate ao racismo e discriminações versam sobre:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura ;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (Brasil, 2004, p. 11).

Cabe reforçar que, embora seja uma problemática antiga, abordar os diferentes aspectos que formam a identidade cultural brasileira em sala de aula por meio da valorização da cultura africana e afro-brasileira vai além de apenas cumprir uma determinação da Lei nº 10.639/03: representa reconhecimento, respeito a um povo que sofreu para manter suas tradições e ainda construir espaços para que outros pudessem viver sua própria história com os conhecimentos que tinha sobre as mais diversas atividades. Conforme Mochi (2019, p. 6),

Contudo, é importante encontrar uma maneira correta de abordar determinada questão, para não cair na redundância ou comodismo de trabalhar assuntos rotineiros de 'caráter conteudista', como por exemplo, limitar o estudo do negro no Brasil ao período escravagista, despertando a falsa impressão de que não foi deixado um legado cultural, com apenas sua força de trabalho se fazendo presente.

Nessa perspectiva, a Lei nº 10.639/03 preocupa-se significativamente com a metodologia/pedagogia com a qual os conteúdos serão transmitidos, de modo a evitar o caráter conteudista e discriminatório, permitindo que se desenvolvessem as seguintes determinações:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas;

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um;
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos 3 § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org. Superando o Racismo na Escola. Brasília, Ministério da Educação, 2001. laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares;
- O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade;
- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial;
- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no

tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora;

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras;
- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade;
- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural danadação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyr Falcão dos Santos, entre outros);
- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, MariamaBâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira). (Brasil, 2004, p. 12).

Todos os conteúdos propostos possuem referências diversificadas, pois atualmente várias pesquisas acerca de sua ministração nas escolas têm sido adaptadas e elaboradas para haver dinamização com a realidade social. Torna-se imperativo manter todos os pontos de articulação da escola bem definidos em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de modo que todos os componentes curriculares contribuam com o pleno desenvolvimento dos educandos e a inserção da lei em suas atividades.

Ainda conforme o Parecer 003/2004 (Brasil, 2004), com base nos principais tópicos a serem desenvolvidos com os conteúdos específicos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, os estabelecimentos de ensino deverão cumprir alguns requisitos que facilitarão o processo de aplicação das estratégias de ensino, tais como:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais;
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros;
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros,

escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial;

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC;
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos;
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior;
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno- Matemática; em Filosofia,

estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade;

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia antirracista nos programas de concursos públicos para admissão de professores;
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana;
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos;
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial;
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midatecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes;
- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira;
- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais;
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art.26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE);
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da

rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo;

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades;
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções;
- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso;
- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas;
- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Todas essas alternativas representam estratégias e procedimentos didático-metodológicos de articulação à lei e suas delimitações, cabendo à escola executá-las da melhor forma possível, para que o educando tenha a capacidade de compreender e refletir acerca das mudanças de atitude.

Recursos didáticos como o livro escolar, por exemplo, precisaram ser reformulados para apresentar um outro panorama que envolve os negros, até então menos valorizado, inclusive em componentes curriculares como a Educação Física. Hoje, porém, essa perspectiva ampliada tornou-se obrigatória em todas as etapas da Educação Básica, a qual antes era facultada a quem estudava noturnamente, tal como define a Lei nº 10.793/03.

2.4 LEI Nº 10793/03

Segundo Monteiro (2021, p. 1168), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) passou por várias mudanças ao longo do tempo, incluindo uma revisão importante na área da Educação Física em 2003. Essa alteração resultou em condições em que a prática da Educação Física poderia não ser obrigatória para os alunos, porém, sem justificativas explícitas para essa dispensa, o que gerou regras amplas e de difícil interpretação. Além disso, havia falta de clareza quanto à formação exigida para o profissional responsável por lecionar a disciplina na escola.

Essa situação foi gerada porque, em dado momento histórico, nem todos precisavam cursar a disciplina, que não tinha o caráter de obrigatoriedade, sendo facultativa especialmente para quem estudava à noite. Com a Lei nº 10.793, o texto da 9394/96 teve o artigo 26 alterado, passando a ser redigido assim:

Art. 26.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I - que cumpra jornada de trabalho igualou superior a 6 (seis) horas; II - maior de 30 (trinta) anos de idade;

III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV - amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V - de curso de pós-graduação;

VI- que tenha prole (Brasil, 2003, p. 1)

Uma das justificativas à alteração da lei quanto à Educação Física é que a facultatividade dada aos cursos noturnos poderia gerar um aparato de discriminação, já que os alunos têm motivos para estar no turno equivalente, não sendo possível perder uma disciplina apenas pela escolha do horário. A mudança propõe que alguns, segundo os critérios já vistos no capítulo I a VI do artigo 26, tenham o direito de opinar em fazer a disciplina consoante suas condições.

2.5 PLANOS CURRICULARES NACIONAIS, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta em seu conteúdo uma série de competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental,

que, somadas à Lei 10.639/03 são ótimas ferramentas de combate ao preconceito e ao racismo no ambiente escolar, :

Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. (Brasil, 2018, p. 233).

Em síntese, a Educação Física não se trata somente de atividades de movimento corporal, mas possibilidade de expressão de um misto de culturas que contribuem para a formação e reconstrução de diferentes experiências ao longo dos tempos. Como seja, a BNCC (2018, p. 214) apresenta seis unidades temáticas a serem abordadas durante o Ensino Fundamental, dentre eles se presentes os jogos e brincadeiras:

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares.

A unidade temática de Jogos e Brincadeiras é fundamental para perceber as modificações ao longo do tempo sobre diferentes atividades culturais. A Educação Física pode contribuir bastante para que estas sejam reconhecidas, tendo como objeto de estudo “Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional”, “Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo”, “Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana”.

No contexto das competências específicas para o Ensino Fundamental que visam a valorização da cultura, ressaltam-se algumas diretrizes, tais como: compreender a origem da cultura corporal de movimento e sua relação com a organização da vida coletiva e individual; desenvolver estratégias para enfrentar desafios e facilitar a aprendizagem das práticas corporais, além de contribuir para a expansão do repertório cultural nesse âmbito; e reconhecer as práticas corporais como elementos fundamentais da identidade cultural de diferentes povos e grupos.

Nos Planos Curriculares Nacionais, a Educação Física possui objetivos educacionais “intelectuais e conteúdos bem mais humanísticos” (Monteiro, 2021, p.

1169). Dentre os objetivos para a Educação Física constantes nos PCN, podem ser apontados:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (Brasil, 1997, p. 5).

Com esses objetivos, vê-se como a Educação Física consegue estabelecer importantes relações com a sociedade, sendo de fundamental relevância sua incorporação dentro e fora do ambiente escolar, visando promover reflexão acerca das principais manifestações, usando das diferentes formas de se trabalhar a disciplina.

Assim, o que é que leis nacionais como a 10.639/03 e documentos curriculares como o PCN impulsionaram o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Da Silva *et al.* (2021, p. 2) comentam que isso gerou um movimento de atenção para a Educação das Relações Étnico-raciais, refletido na formação de educadores e na inclusão de disciplinas obrigatórias, como Educação Física e Educação das Relações Étnico-raciais (EFERER), que abordam conceitos e diretrizes relacionados à diversidade étnico-racial.

3 JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO ÂMBITO ESCOLAR

Em dado momento da história da educação, as escolas estabeleceram um modelo de ensino baseado em teorias tradicionais, nas quais uma das principais metodologias para a aquisição de conhecimento era baseada na aplicação de testes avaliativos que mediam a capacidade dos alunos mediante aprovação ou reprovação.

No entanto, com o avanço dos estudos em educação, as visões acerca do ensino-aprendizagem também evoluíram, passando a aceitar os conhecimentos prévios dos educandos como fundamentais para seu aprimoramento, adicionando a possibilidade de incluir o lúdico como ponto chave de construção da aprendizagem baseada em situações prazerosas, dinâmicas e motivadoras. A respeito, Ferro e Viel (2019, p. 110) afirmam:

O lúdico tem se tornado uma metodologia aliada à prática docente e se faz importante para o desenvolvimento total da criança, pois além de aguçar a curiosidade, instigar o raciocínio e a concentração propicia principalmente uma melhor interatividade entre alunos e entre professores e alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Cabe aos professores mediar as interações de modo a propiciar um ambiente acolhedor por meio de jogos e brincadeiras. Uma metodologia empregada desta maneira no ensino está regada de desafios, sobretudo quanto aos tipos de materiais a serem utilizados, visto que muitas escolas não dispõem de variedades de instrumentos. Entretanto, normalmente pode ser utilizada uma gama de materiais reciclados e/ou artesanais, jogos feitos de papelão, palitos, garrafas plásticas, sucatas, dentre outros. Conforme Costa e Pinheiro (2013, p. 41):

Todo o processo educativo se configura entorno e situações-problemas reais, as quais ganham corporeificação por meio da reflexão crítica ancorada pela teoria. O contexto é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico.

Isto é, os conteúdos são baseados em temáticas presentes no cotidiano do aluno. Epistemologicamente, o termo lúdico vem de brincar, porém não deve ser inserido no currículo de forma aleatória e indiscriminadamente. Santos (1997 *apud* Ferro e Viel, 2019) explicitam a etimologia e significação do termo:

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. No lúdico estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo.

A utilização dessa metodologia permite ao educando uma maior capacidade criativa, senso crítico e iniciativa que facilita a construção da aprendizagem e possibilita ao professor maior atenção às habilidades do mesmo (Ferro e Viel, 2019). Parafrazeando Vygotsky (1989), Ferro e Viel (2019, p. 115) cita que “os jogos didáticos aparecem como uma metodologia viável, pois incentivam o trabalho em equipe e a interação aluno-professor, auxiliam no desenvolvimento de raciocínio e habilidades, e tornam a aprendizagem de conceitos mais fácil”, já que muitos educandos apresentam dificuldades em atividades individuais.

O Referencial Curricular Nacional para o Ensino Fundamental atesta que através dos jogos as crianças não só adquirem vivências com situações repetitivas, quanto aprendem a lidar com símbolos e a pensar por semelhança, passando a dar sentido às coisas imaginadas por elas. Ao criarem tais semelhanças, tornam-se produtoras de linguagem, criadoras de convenções, certificando-se para obedecer às regras e dar explicações (Brasil, 1997).

De fato, a ludicidade está associada e interligada a diferentes disciplinas, e é vista, inclusive, como material didático para adequação de atividades que favorecem a motricidade, a coordenação, corpo, movimento e aprendizagem envolvendo raciocínio lógico. Kishimoto (1999, p. 17) assim afirma sobre esses papéis:

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem. [...] Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

Assim, compreende-se que os jogos e brinquedos devem fazer parte do cotidiano da criança, proporcionando uma familiarização com o contexto em que estão inseridos. O uso do brincar e de jogos na escola pode gerar certa confusão, uma vez que, em muitas línguas, esses termos são considerados sinônimos. No entanto, sua importância vai além do simples entretenimento, constituindo-se como recursos didáticos que dinamizam o conteúdo, utilizando materiais acessíveis aos alunos e facilitando o ensino de maneira simples e divertida.

Na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, Castellani Filho *et al.* (2009, p. 65) apresenta uma concepção de jogo e sua relação com o homem cujo conceito seria “ uma invenção do homem, um ato que em sua intencionalidade e

curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente a realidade e o presente”.

Assim, o jogo configura-se como uma ação dotada de significado e intenções, um instrumento teórico-prático capaz de promover o desenvolvimento e estimular o pensamento crítico, apresentando-se como um elemento promotor de tomada de decisões, além de abrir espaço para que discussões de situações da vida real sejam refletidas de forma lúdica (Castellani Filho *et al.*, 2009).

Kishimoto (1994, p.105) sugere um conceito de jogo que também se entrelaça com as brincadeiras. A autora coloca que o jogo pode assumir papéis diferentes a depender da especificidade, objetivos e intenção dos jogadores. Além disso, uma mesma conduta lúdica pode ser considerada jogo em uma cultura, mas em outra pode assumir o conceito de não-jogo:

Tentar definir jogo não é tarefa fácil. Quando se diz a palavra jogo, cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de brincar de “mamãe” e “filhinha”, de dominó, de quebra-cabeças, de construir barquinho e uma infinidade de outros (*id.*, 1994, p.105).

Para Kishimoto (1994), o jogo apresenta diferentes formas, tamanhos e finalidades, contribuindo para o desenvolvimento individual ou coletivo de habilidades conforme a especificidade de conteúdos e faixas etárias. Já Huizinga (2007) propõe uma relação mais radical entre jogo e cultura.

O autor considera o jogo um elemento antigo, anterior à cultura humana e, em certo sentido, até superior e autônomo em relação a ela. O jogo carrega consigo a beleza, a alegria, o divertimento, além das regras e a tensão entre o ganhar e o perder. Completa pontuando que o jogar não é algo exclusivo da espécie humana, pois nas demais espécies do reino animal é possível notar ações lúdicas naturais (Huizinga, 2007).

Por vezes, aplica-se o termo brincadeira a uma ação em que esteja presente um objeto ao qual se aplica o termo brinquedo. Essa concepção certamente é embasada na construção histórico-cultural dos adultos, pois para o ser brincante o brincar vai muito além do material, do objeto. Noutras palavras, um objeto não determina a brincadeira, um chocalho de bebê, por exemplo, pode tornar-se um espelho ou um microfone, dependendo do agente que brinca (Kishimoto, 2014, p. 84).

Nem sempre o objeto conhecido como brinquedo serve como suporte de brincadeira. O chocalho, o primeiro brinquedo infantil, foi talismã mágico para afugentar com seu ruído os maus espíritos na cultura chilena (Plath, 1998) e

também de muitos povos indígenas no Brasil. A boneca era inicialmente objeto de cultos. Meninas nas terras de Roraima quando ganhavam esse brinquedo punham-se a orar, a cultuar a imagem. Não era para brincar. Em outros tempos servia para rituais de fecundidade, quando se colocavam bonecos de sexos preferidos na cintura de mulheres que buscavam ter filhos ou em rituais de enterro, quando se colocavam bonecos no formato de familiares para acompanhar o morto, ou ainda servia como suporte para divulgar a vestimenta da moda para as meninas mocinhas nos tempos do renascimento. Kishimoto (2014, p.84).

À medida que as civilizações se desenvolvem no decorrer da História, o brincar atua como agente e produto das relações humanas e da cultura, pois os tempos mudam e os recursos também, mas a estrutura do brincar permanece. A brincadeira do “cola”, por exemplo, envolve uma pessoa que assume a função de capturar as outras, que deverão fugir.

A prática atual difere de como era vivenciada no período da escravidão, em algumas regiões vindo a ser conhecida como “preto-fugido”. O brincar de pegador em tempos da escravidão, nos redutos escravocratas como São Paulo, Minas Gerais e Bahia, traz o personagem capitão do campo conforme a geografia da região, definindo-o como o pegador (Kishimoto, 2014, p. 84).

A premissa é que uma brincadeira foi gerada a partir das dores e ações que marcaram o regime da escravidão, da caçada e do açoite aos escravizados que tentassem a fuga. Esse movimento pode ser explicado tendo em vista que as crianças, nas brincadeiras, reproduziam as relações sociais e naturais que as circundaram, como aponta Kishimoto (2014, p. 85):

Povos de vários lugares do mundo utilizam o brincar como forma de resiliência, para empoderar crianças e adultos que sofrem os impactos das guerras, de desastres naturais como terremotos e tsunamis, o abandono de crianças e mulheres ou de políticas sociais autoritárias que não focam o bem-estar do ser humano.

Para os africanos, de acordo com Silva (2006) citado por Maranhão (2009), as ações de jogar/brincar não estão dissociadas das questões político-sociais, das relações de trabalho e da transferência de valores que objetivam o bem comum. Assim, Maranhão (2009) propõe uma reflexão sobre os saberes dos povos africanos através dos jogos e brincadeiras que são fruto das sensações, toques, cantos, encantos e toda a história do povo negro, como resgate histórico-cultural e fundamental para entendimento da origem de muitas práticas que a sociedade realiza e que perpassam de geração em geração.

Na cultura africana, os brinquedos não eram apenas objetos de entretenimento, mas também carregavam significados profundos e conexões com o ambiente e a história das comunidades. Feitos à mão com materiais locais, como barro e plantas nativas, esses brinquedos refletiam a criatividade e a conexão íntima das crianças com o meio ambiente ao seu redor (Araújo Filho, 2016).

Por exemplo, o jogo do Capitão-do-campo / Amarra Negro, praticado no Maranhão, não era apenas uma brincadeira, mas uma representação simbólica da resistência dos quilombos contra a captura de escravos fugitivos, destacando a luta e a resiliência do povo negro (Lopes, 2014).

Além disso, brincadeiras como Pião e Papagaio, embora aparentemente simples, carregavam consigo a complexidade e a dureza do período histórico do engenho de açúcar. Segundo Lopes (2014), nessas atividades podia-se observar não apenas a destreza e habilidade das crianças, mas também a violência e a competitividade presentes na sociedade da época, refletindo a dura realidade enfrentada pelas comunidades.

Silva (2006) esclarece que os jogos na cultura africana não eram dissociados da vida política, social e comunitária. Eles eram uma forma de comunicação, de interiorização de normas e convenções sociais, além de representarem uma oportunidade para a libertação do corpo e da mente.

Na perspectiva africana, os jogos eram uma extensão do ser, uma expressão da identidade coletiva e uma forma de fortalecer os laços sociais e transmitir os valores culturais de geração em geração (Maranhão, 2009). É o que esclarece Jodas *et al.* (2016, online), ao dizer que, na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente.

Dessa forma, uma análise cuidadosa permite constatar que os jogos possuem múltiplas funções, que vão desde a comunicação e interiorização de normas até a diversificação dialética de tensões e distensões comportamentais. Nessa visão, o jogo é compreendido como uma expressão da existência e identidade, em contraste com a filosofia europeia do “penso, logo existo”. Para os africanos, jogar é uma forma de ser, de sentir e de dançar o outro, incorporando brincadeiras, cantigas e danças em uma concepção não dicotomizada entre corpo e mente, pessoa e mundo (Maranhão, 2009).

3.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA INSERÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO ÂMBITO ESCOLAR

O brincar é como uma força dinâmica que transcende as fronteiras entre disciplinas, conectando a pedagogia, a psicologia, a sociologia e outras áreas do conhecimento e proporcionando uma abordagem holística e interdisciplinar. Essa interconexão não apenas enriquece a compreensão do fenômeno lúdico, mas também promove uma apreciação mais profunda da complexidade e da importância do brincar na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano.

Entretanto, não se trata de apresentar qualquer brincadeira ou jogo, pois é perceptível que algumas podem remeter a ações discriminatórias, disseminar bullying, violência ou distorcer a realidade. Há de se observar que a escolha da melhor didática parte do pressuposto da ressignificação e reconstrução de valores individuais e coletivos, perpetuando o respeito, a cooperação e a igualdade, além de habilidades próprias determinadas pelo que os jogos se propõem.

Seguindo essa direção, foi aprovada em 9 de janeiro de 2003 a Lei nº 10.639/03⁵, visando alterar a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – incluindo três artigos (26-A, 79-A e 79-B), os quais tratam da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e composição dos conteúdos a serem trabalhados no currículo das escolas públicas e privadas, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (Brasil, 2003):

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Para tornar a lei uma realidade, o professor deve passar a fazer uso de estratégias de ensino baseadas em elementos culturais africanos e afro-brasileiros, para fomentar o interesse dos educandos por uma realidade que contribui constantemente para a formação da identidade cultural brasileira em diversos aspectos.

⁵ BRASIL. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Brasília, 2003. Disponível em: . Acesso em fev 2023.

Convém ressaltar que, antes da criação da Lei nº 10.639/03, alguns acontecimentos foram fundamentais para o entendimento da necessidade de diretrizes políticas garantindo o ensino da História e Cultura Africana e afro-brasileira no contexto educacional brasileiro. Pereira e Silva (2016) informam que anteriormente à sua sanção a Lei nº 10.639/03 passou por vários estágios cronológicos:

1970—Origem do Movimento Negro, idealizado por Abdias do Nascimento⁶, criação do Teatro Experimental Negro (TEN), cujo objetivo era de possibilitar a “revalorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira” em função da afirmação da identidade, inclusão social, justiça e igualdade;

1980 – Luta pela inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas estaduais do estado, em junho de 1985, com as contribuições do secretário de educação e cultura da Bahia, Universidade Federal da Bahia (UFBA), e o Centro de Estudos Afro- orientais (CEAO). Durante essa década, as questões de desigualdade racial passaram a ter importância política e atenção dos órgãos do governo e sociedade, criando, assim, o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Promulgação da Constituição Federal (1988);

1990 – Marcha Zumbi dos Palmares (1995) deu incentivo às lutas antirracistas e percepção do Estado da existência de racismo no Brasil; lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos (1996); criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997). (Pereira e Silva, 2016, p. 6).

A princípio, a base do texto que originou a Lei nº 10.639/03 aponta como seu idealizador o deputado Paulo Paim. No entanto, o projeto foi arquivado em 1995 por questões políticas, e somente após forte reivindicação dos movimentos negros e alguns políticos o Projeto de Lei nº 259⁷ foi aprovado, em 1999, com a respectiva promulgação ocorrendo em janeiro de 2003 (Pereira e Silva, 2016, p. 70).

No entanto, a lei por si só não garante que a História e Cultura Africana e Afro-brasileira será aceita e empregada nos currículos escolares, pois quaisquer mudanças exigem diretrizes de formação inicial e continuada aos educadores que farão uso desse conteúdo. Cabe à instituição escolar oferecer condições para alinhar o corpo de ensino na promoção, inicialmente, do entendimento das razões por que se incluiu o emprego da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação.

⁶ Nascido na Franca, em 14 de março de 1914. Foi poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras. Fundador de entidades pioneiras como: Teatro Experimental do Negro (TEN), Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU). Atuou em movimentos nacionais e internacionais como a Ação Integralista Brasileira (AIB) e a Frente Negra Brasileira. Propôs o feriado do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Indicado ao Prêmio Nobel da Paz em 2004 e 2009. Faleceu em 23 de maio de 2011. (Teixeira e Flores, 2016).

⁷ Formulação dos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi.

Um fator a ser considerado para a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no âmbito escolar é a contínua presença de atos discriminatórios contra pessoas negras e/ou elementos africanos e afro-brasileiros, incluindo aí vestimentas, acessórios, brinquedos, brincadeiras, culinária e até mesmo esportes de origem africana. Silva e Silva (2013, p. 3) corroboram essa percepção:

Não é incomum que haja no ambiente escolar a construção e reprodução de uma série de estereótipos, principalmente no que se refere aos afrodescendentes e indígenas, a cultura e história desses sujeitos, que muitas vezes são marginalizados na sociedade e conseqüentemente recebem o mesmo tratamento na escola.

Os estereótipos aos quais o autor se refere remetem a adjetivos atribuídos a pessoas negras ou a aspectos de negritude como algo ruim, muitas vezes tidos como pejorativos, agressivos e racistas. Apenas para citar alguns desses rótulos discriminatórios:

- Nigrinho(a);
- Negro do cabelo duro ou ruim;
- Pessoa de cor;
- Preto safado;
- Sangue de preto;
- Negro sem-vergonha;
- Preto vagabundo;
- Associação da pessoa negra a animais que tenham cor preta, como macaco, urubu e outros;
- Expressões como: “Não falo com gente de sua classe”, “Lugar de negro é na senzala”, “a conversa ainda não chegou na cozinha”, “lugar de mulher é no fogão”.

Além de estigmatizar o negro com termos no diminutivo, de modo a inferiorizá-lo, também são comuns insultos envolvendo humilhação, subordinação, outras expressões associadas a doenças, delinquência, imoralidades (principalmente a mulheres negras), sujeira, entre outros (Guimarães, 2000).

Outro fator que se tornou ponto importante a ser tratado no ensino da história e cultura afro-brasileira é a apresentação de elementos da cultura africana ressaltada na arte, no uso da língua e na Educação Física. Daí a importância de se utilizar estratégias de ensino baseadas nos jogos e brincadeiras, uma vez que a cultura africana possui riquíssimas variações que podem vir a ser atreladas a qualquer componente curricular.

Um dos motivos pelos quais os jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras passaram a fazer parte do contexto escolar é o fato de que já estão enraizados no cotidiano dos educandos, ainda que de forma desconhecida, pois muitos nem tem ciência de sua origem. Como indica o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1998b, p. 23), o currículo escolar agrega aos jogos e brincadeiras a premissa de que:

Quando utilizam a linguagem do faz- de- conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de se pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas.

A utilização dos jogos e brincadeiras como recurso didático contribui significativamente para a formação cognitiva e física, além de possibilitar que se desenvolvam habilidades de resolução de problemas até então complexos, desinteressantes e resolvidos mecanicamente por meio de repetições, testes baseados em argumentos decorados e sem a possibilidade de subjetividade. É o que afirmam Bertini Junior e Tassoni (2013, p. 467):

A educação física no Brasil surge ligada intimamente à formação e educação corporal disciplinadora, com objetivos dos mais variados: militares, de saúde, estéticos, esportivos de alto rendimento ou não, recreativos, servindo, muitas vezes, a mecanismos de alienação ou propósitos políticos, valendo-se da prática ou de eventos esportivos para desviar a atenção das tensões políticas e das lutas ideológicas.

De acordo com Mochi (2019, p. 9), a introdução do tema da cultura africana e afro-brasileira nas escolas através de atividades lúdicas oferece aos alunos uma oportunidade prazerosa de aprender sobre esse legado. No entanto, o autor ressalta que o planejamento e organização dessas atividades devem ser realizados pelo professor, que precisa se familiarizar com elas. Apesar disso, devido à falta de conhecimento e, em alguns casos, resistência a essa abordagem metodológica, os jogos e brincadeiras de origem africana são pouco utilizados em sala de aula.

3.2 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Segundo Gómez (2001, p. 17), a escola é considerada um cruzamento de culturas, no qual sua responsabilidade específica, diferenciando-a de outras instituições de socialização, é mediar reflexivamente os diversos influxos culturais que

influenciam continuamente as novas gerações, facilitando assim seu desenvolvimento educacional.

O autor destaca que o cruzamento dinâmico e complexo de culturas na escola é o principal responsável pela natureza, sentido e consistência do aprendizado dos alunos ao longo de sua vida escolar. Essa interseção envolve a cultura crítica presente nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; a cultura acadêmica refletida no currículo; os valores dominantes da cultura social; as demandas institucionais da cultura escolar; e as características da cultura experiencial adquirida pelos alunos através de suas interações cotidianas com o ambiente. O que se entende é que a escola atua como mediadora entre as relações étnico-culturais, pelo caráter social e por valorizar as experiências de cada um (Gomez, 2001).

Os jogos e brincadeiras são inseridos no espaço escolar como possibilidade de garantir que as diferentes manifestações culturais sejam respeitadas e sirvam para reconhecimento da identidade cultural africana a afro-brasileira, de forma a quebrar barreiras de estereótipos e estigmatização.

A escola é um espaço de reprodução, caracterizada pela representação de diferentes elementos culturais, em cujo espaço o indivíduo enquanto “ser social” aprende desde cedo a expor suas crenças e costumes como modo de vida. Em contrapartida, Macedo (2008, p. 28) afirma que por certo tempo a escola valorizava o indivíduo enquanto ser culto, e não a cultura propriamente dita, na qual ele poderia ser repreendido e excluído ao descumprir regras pré-estabelecidas.

Por meio dos jogos, o educando passa perceber sua realidade social sob um novo ângulo, de modo mais descontraído, aprendendo a noção de regras, limites, senso de cooperação, coletividade e resolução de problemas de forma dinâmica e criativa. Inácio (2020, p. 28) afirma o seguinte:

Cabe à escola contribuir para a formação da criança, especialmente no que se refere a sua identidade, buscando organizar tempos, espaços, relações e experiências formativas que permitam a apropriação efetiva de conhecimentos que vão além daqueles que já são presentes no cotidiano das crianças.

A escola contribui para a formação da criança no que tange à sua identidade, na medida em que destaca como fundamentais temáticas envolvendo os principais conflitos sociais existentes, como racismo, discriminação, exclusão social etc. Em diferentes componentes curriculares, como Artes, Linguagem, História e Geografia.

Trata-se de utilizar os jogos e a ludicidade como favorecedores do senso de coletividade. Isso porque a maioria dos jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras é integradora, carregando consigo a corporeidade individual e uma estética coreográfica, oportunizando aspectos da cultura corporal, fazendo do brincar uma experiência histórica e cultural (Cunha, 2016).

Para Maranhão (2009), é difícil para a sociedade brasileira admitir ser racista. Assumir esse caráter implicaria na criação de políticas afirmativas que ocasionam debates constantes. Percebe-se que atualmente aumentaram as denúncias de crimes raciais, o que levanta o questionamento: aumentaram as denúncias, ou a quantidade de crimes, ou a mídia tem dado maior visibilidade aos casos?

De acordo com Nunes (2013), algumas dessas tensões têm sua origem no fato de o Brasil não ter aplicado – antes, durante e logo após a abolição da escravidão – políticas radicais voltadas ao desenvolvimento intelectual e social da população negra, assim como políticas que favorecessem o sentimento de pertencimento racial e a civilidade.

Ou seja, os negros livres passaram a enfrentar dificuldades na vida social, educacional e no mercado de trabalho. Mesmo que em alguns ramos a mão-de-obra dos ex-escravos se mostrasse mais eficaz, houve um movimento de substituição dos negros pelo imigrante europeu, ao que se chamou de invisibilidade negra.

Portanto, cabe aos professores e demais agentes da Educação Básica promover essa reparação do silêncio secular ao qual a cultura negra foi submetida. Para que a comunidade negra e sua cultura sejam reconhecidas de forma justa como um dos alicerces da sociedade brasileira, é necessário romper com mitos e mudar discursos que sugerem que os negros não alcançam os mesmos patamares que os não negros, seja por falta de competência ou interesse (Brasil, 2004).

Observa-se uma influência direta da escola capitalista, que busca perpetuar as condições de classe presentes no processo educacional, utilizando o conhecimento, inclusive o corporificado, considerado legítimo, para reproduzir desigualdades, injustiças sociais e manter o status quo (Neira e Nunes, 2014, p. 126).

Vale apontar que hoje os debates sobre diversidade ganharam maior notoriedade, pois as expressões culturais e corporais dos grupos historicamente silenciados contam com aportes legitimadores, como a própria Lei 10.639/03. Porém, todo esse movimento convive com ações paralelas de homogeneização, que visam

segregar culturas em detrimento da manutenção das relações de poder (*Id.*, 2014, p. 126).

Nesse cenário de tensões, Gomes (2012) apresenta a importância do foco no debate sobre a diversidade epistemológica do mundo, o qual encontra nas ciências humanas e sociais um espaço para reflexões. A educação possui aí papel fundamental, articulando teoria e prática, promovendo repercussões, indagações de conceitos e categorias, questionamentos a ideais historicamente construídos, além de reflexões sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar.

Nessa perspectiva, a utilização das brincadeiras e jogos no espaço escolar pode favorecer a abordagem das práticas corporais, como fenômeno cultural, diverso, pluridimensional, singular e contraditório (Brasil, 2018). Trata-se, assim, da possibilidade de ampliação, enriquecimento e oferta de conhecimento, no sentido de assegurar aos alunos ferramentas para criar, recriar e ressignificar o acervo de saberes a eles oferecidos interna ou externamente à escola – noutras palavras, compreender a essência dos jogos e brincadeiras e o porquê usá-los.

Castelar *et al.* (2015) apontam que os jogos, brinquedos e brincadeiras são componentes culturais suscetíveis às relações de poder e do saber, materializações e vivências forjadas pela socialização daqueles que ensinam. Uma relação muitas vezes pautada em estereótipos historicamente construídos, no caso do Brasil, alicerçada num modelo eurocêntrico limitador, que aloca em planos ocultos as possibilidades de brincar e jogar das demais culturas que compõem a sociedade brasileira.

No contexto social brasileiro, em que o ideal de ser branco é extremamente positivado, modulações de vida baseadas em legados africanos são desvalorizadas. É comum, portanto, que o afrodescendente se observe a partir de um campo de normas: do “branco ser certo” e do “negro ser errado”, desde criança o negro é marcado por estereótipos depreciativos, em uma intensa produção de uma imagem negativa de si mesmo. (Castelar *et al.*, 2015, p. 2).

No âmbito da Educação Física não foi diferente, como ressaltam Pomin e Café (2020, p. 2):

Historicamente, desde a posição eurocêntrica em que foi criada, a Educação Física tem apresentado dificuldades para pensar a heterogeneidade sociorracial e, por conseguinte, a pluralidade cultural, brasileira, negando as culturas não europeias e, dessa forma, estabelecendo-se como um espaço de construção e reprodução do racismo. Seguindo princípios eugênicos e higienistas em seus momentos elementares no Brasil, a Disciplina contribuiu para a negação do outro, de populações negras e indígenas, assim como de

suas histórias e influências, causando, dessa maneira, a fragmentação de corpos e culturas.

Há certa invisibilidade ao se tratar de elementos africanos e afro-brasileiro como recurso no ensino do componente curricular de Educação Física, seja por falta de conhecimento, ou pela discriminação. As questões históricas, sociais e culturais chamam à reflexão sobre a origem da sociedade brasileira, as contribuições das diversas etnias, suas formas de brincar e jogar, sem que uma seja colocada acima da outra, ou que uns saberes sejam negados para que outros floresçam.

Santana (2006) esclarece que muitos são os cursos formadores dos agentes que atuam dentro das instituições de ensino da Educação Básica, cujo currículo próprio difere de cada uma das etapas envolvidas nas modalidades educacionais segundo o local de aplicação.

Trata-se, de acordo com Munanga (1996), de uma mistura de cultura, povos, saberes e espaços, a qual muitos chamam de democracia racial. Isto, na verdade, chega a dificultar o entendimento da identidade nacional, pois é apresentada a diversidade, porém não é ensinado como surgiu e o porquê das diferenças, desigualdade sociais e raciais no processo de construção da nação.

No campo da Educação Física, termos como Cultura Corporal, Cultura de Movimento e Cultura Corporal do movimento⁸ apresentam-se como potencialidades na forma de expressar conhecimentos e saberes. Para Santana (2006), partindo da noção de corpo e a busca pela inserção deste no mundo – de maneira consciente e crítica – é possível propor diálogos antes silenciados por obstáculos históricos e ancorados no preconceito.

As aulas de Educação Física, ao focar os corpos em movimento e em interação, podem se transformar em momentos privilegiados para ricas discussões, vivências e elaboração de propostas que tragam à baila a história e a cultura da população africana e afro-brasileira e de outras culturas. Há, por exemplo, uma estética, uma

⁸ Cultura Corporal – identidade cultural, garantindo ao indivíduo a posse de características que o diferenciam e o fazem ser reconhecido como membro de uma comunidade. (Mendes *et al.*, 2009); Cultura de Movimento - termo utilizado pelo professor Elenor Kunz (1991) remetendo para objetivações culturais, onde os movimentos dos seres humanos serão os mediadores do conteúdo simbólico e significativo, que uma determinada sociedade ou comunidade criou, movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico, referindo-se à forma como os povos se movimentam. (Dietrich, 1985, p. 279, apud Mendes e Nobrega, 2009, p. 1); Cultura Corporal de Movimento - a “junção dos conhecimentos e representações, transformadas ao longo do tempo, das práticas corporais que adotam um caráter tanto utilitário, se relacionando diretamente à realidade objetiva com suas exigências de sobrevivência, adaptação ao meio, produção de bens, resolução de problemas, sendo conceitualmente mais próximas ao trabalho (Mendes *et al.*, 2009).

expressividade dos corpos negros a ser reconhecida, que é plural e que pode se expressar na realização de intervenções coerentes com as diferenças colocadas, e vislumbrar projetos que incluam na discussão a cultura, as danças, a musicalidade, o ritmo, os adereços e as diversas manifestações de matriz africana.

Se buscarmos as orientações para uma Educação Física favorável à diversidade a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontraremos que o componente curricular deverá ter como um de seus objetivos:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando contra qualquer discriminação baseadas em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais. (Brasil, 1997, p. 5).

A discussão é fortalecida com a Lei nº 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História da África, o qual pode e deve ser inserido nas formas de brincar e de jogar. Nota-se que a inclusão de conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, por meio de jogos e brincadeiras, favorece principalmente a autoestima das crianças negras, que passam a reconhecer sua identidade cultural e a percebê-la como importante para a sociedade.

Isso é evidente quando crianças negras têm acesso a elementos que representam sua própria imagem, rompendo com padrões tradicionais de representação que valorizam apenas a magreza e a pele branca, como é o caso das bonecas negras que atualmente compartilham espaço com as bonecas Barbie, destacando as características negras em sua diversidade.

Além disso, alguns jogos africanos, brinquedos (como a boneca Abayomi) e brincadeiras afro-brasileiras ainda sofrem discriminação e subvalorização, o que reforça a importância de sua inclusão no ambiente escolar como forma de valorizar e resgatar a cultura negra e suas contribuições para a sociedade brasileira.

Francisco (2019), durante pesquisa realizada no ano 2016 em 23 escolas de Ensino Fundamental de Florianópolis, listou como uma das propostas perceber como os alunos interpretavam certas brincadeiras e jogos tradicionais que fazem parte do cotidiano deles, tais como:

- Atividade de Autorretrato;
- Brincadeira Escravo de Jó;
- Jogo de Terra e Mar;

- Jogo de Pega o Bastão;
- Jogo Mancala;
- Filme Kiriku e a feiticeira.

O autor propunha que os alunos fizessem uso dos jogos e brincadeiras e identificassem a origem e real significado destes, conforme as características apresentadas. Na atividade do autorretrato, Francisco (2019) solicitou que os alunos desenhassem usando apenas o chamado lápis cor de pele, percebendo que a maioria representava desenhos contrários a suas características por não compreender que haveria diferentes lápis de cor para se referir a vários tons de pele, e não apenas o lápis rosado ou bege.

No entanto, conforme se explicavam as associações possíveis com tons de peles diferentes, as crianças entenderam que não precisavam usar apenas um (1) lápis na representação do tom de pele, ressaltando sua própria identidade (Francisco, 2019).

Figura 1: Autorretrato de um aluno no início e ao final da intervenção.



Fonte: Francisco (2019, p. 28).

Na Figura 1, o aluno, a princípio, não tinha ciência de que poderia desenhar seu retrato usando lápis de cor que mais se assemelhasse à sua cor. No entanto, quando entendeu o propósito da atividade, pôde representá-lo de modo mais adequado com o lápis característico.

Figura 2: Autorretrato de uma aluna no início da intervenção.



Fonte: Francisco (2019, p.29).

Na Figura 2, a aluna entende que o lápis cor de pele pode associar a um tom mais parecido ao seu próprio tom de pele, não necessariamente o bege, revelando que tem noção da sua própria identidade.

Durante a brincadeira Escravo de Jó, o autor percebeu que os alunos não tinham conhecimento da origem ou significado da brincadeira, percebendo somente após explicação da definição do que seria a figura representativa do escravo de Jó. Segundo Francisco (2019, p. 29),

O objetivo do jogo foi proporcionar as crianças a vivência de uma brincadeira da cultura africana. Ao questionar sobre o conhecimento da brincadeira escravo de Jó, a maioria respondeu nunca ter brincado, mas falaram que tinham ouvido falar. Uma das crianças comentou que acreditava que esta brincadeira poderia ter vindo com os escravos. Neste momento a turma começou a refletir o comentário do colega. Ao final da atividade todas as crianças se mostraram interessadas com a brincadeira.

O que se percebia com a brincadeira era que, por meio de uma cultura de inferiorização negra transmitida de geração em geração e, didaticamente, pelas representações em livros, as crianças passavam a associar o termo “escravo” à brincadeira Escravo de Jó. Além disso, permitia-se que os alunos refletissem sobre a

historicidade da figura de Jó em referência bíblica, possibilitando que aprendessem sobre o que significava ser escravo, como viviam e de onde vinham.

A brincadeira Escravo de Jó é bem antiga e pode ser realizada de pelo menos duas formas, conforme a Figura 3 e Figura 4 apresentam. Sua prática mostra-se importante no desenvolvimento psicomotor, atenção e memória, podendo associar-se a diversos componentes curriculares.

Figura 3: Brincadeira Escravo De Jó (1).



Fonte: Pacheco (2014).

Figura 4: Brincadeira Escravo De Jó (2).



Fonte: Parra (2019).

Francisco (2019, p. 30) apresentou outra atividade africana, “Terra e mar”, cujo objetivo é contextualizar a vinda dos negros escravizados para o novo mundo e a distância entre o Brasil e a África (Moçambique), podendo ser adaptada às disciplinas de Geografia, Artes, entre outras (Figura 5).

Figura 5: Brincadeira Terra-Mar.



Fonte: Pinto *et al.* (2022, p. 58).

Para Cunha e Freitas (2010 *apud* Francisco, 2019, p. 30), “a utilização de atividades lúdicas como meio de acesso à cultura dos países africanos, destacando jogos e brincadeiras que enfatizam as características valorativas, sociais e motoras da cultura corporal africana”, refletem a importância dos jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no espaço escolar.

Outra brincadeira a ser destacada é a “Pega-bastão”, cujo intuito principal é o desenvolvimento de valores morais, senso de cooperação e coletividade; nela o grupo de alunos precisa passar entre si o bastão sem derrubá-lo. Já o jogo “Mancala” (Figura 6) tem por objetivo propiciar aos alunos conhecer a cultura africana e o processo de colheita e plantio, levando em conta aspectos matemáticos como resultado da jogada (Francisco, 2019).

Figura 6: Tabuleiro de mancala pintado por crianças do Ensino Fundamental.

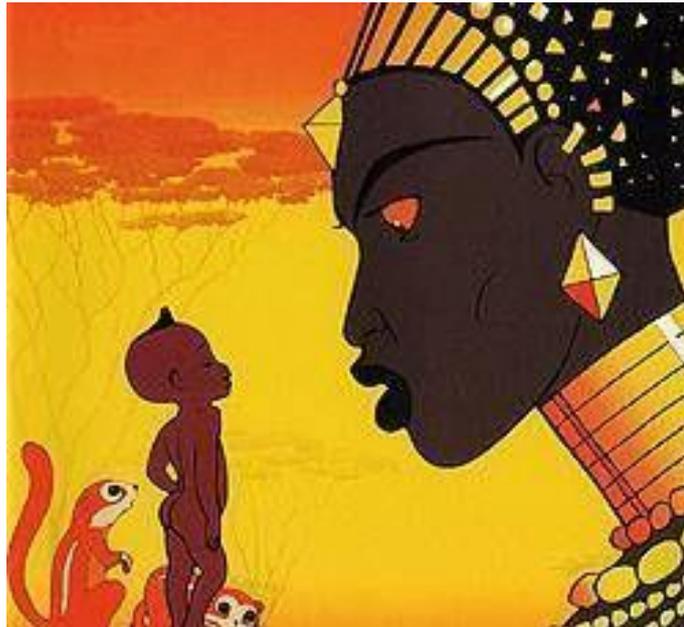


Fonte: Francisco (2019, p. 33).

O autor constatou que os alunos demonstraram bastante interesse no jogo de Mancala, pois requer concentração e atenção ao tempo em que é uma atividade divertida. Finalmente, Francisco (2019) destaca o filme “Kiriku e a feiticeira” como objeto da pesquisa, o qual levou os alunos a refletir sobre as lutas e vivências que os africanos tiveram desde cedo, servindo como forma de reconhecimento e valorização ao enfrentamento de suas histórias e processos culturais.

Conforme discutido por Sessémeandê (2022), o filme Kiriku e a feiticeira, de Michel Ocelot, é inspirado em uma lenda africana que narra o nascimento de uma criança superdotada destinada a salvar sua aldeia. A obra proporciona uma abordagem multifacetada, transitando por diversos níveis de conhecimento, como a oralidade, as Ciências, a Geografia, a História, as Artes e a relação entre as Humanidades (Figura 7).

Figura 7: Kiriku e a feiticeira.



Fonte: Resistência do Gueto (2018).

Sessémeandê (2022, p. 3) enfatiza que o filme “Kiriku e a feiticeira” como recurso metodológico permite um olhar para diferentes enfoques:

A abordagem da temática para o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, sobre as quais traçamos um roteiro em torno de costumes, danças, músicas, crenças e a corporeidade de matriz africana que nos faz despertar para as mudanças que vêm ocorrendo, apesar de ser um alerta sobre a não estereotipização de corpos negros africanos e ou de origem, tendo em vista que o olhar apresentado no filme parte das vivências de uma pessoa branca em África.

A pesquisa concluiu que, por meio da prática social de jogos de origem ou descendência africana, proporcionou-se às crianças negras e não negras a oportunidade de conhecer e adquirir uma nova percepção sobre a África e, por conseguinte, sobre o povo e a cultura negra, bem como um melhor entendimento de si mesmas e dos outros, objetivo central do estudo (Francisco, 2019, p. 37).

Desse modo, as questões étnico-raciais aos poucos vão sendo inseridas no currículo escolar e abrangendo espaços para a discussão de temas fundamentais à compreensão da realidade de muitos alunos, tendo em vista o respeito à diversidade cultural de cada um.

4 O BRINCAR AFRO-MARANHENSE PARA ALÉM DO BRINQUEDO: A BONECA ABAYOMI, CASEMIRO COCO E O PIÃO ARTESANAL

A análise dos jogos e brincadeiras tradicionais do Maranhão caracteriza-se como uma incursão a uma rica tradição cultural, profundamente arraigada na história e no folclore desse estado brasileiro situado na região Nordeste do país. Por meio de suas práticas lúdicas, o Maranhão preserva e expressa uma notável diversidade, que atesta a interseção de influências culturais advindas das tradições africana, indígena e europeia.

A exposição desta seção busca abordar alguns exemplares dos jogos e brincadeiras que compõem o intrincado universo cultural do estado, ressaltando suas características distintivas e a relevância histórica que permeia tais manifestações. A temática analisada revela certa complexidade, evidenciada pelo cruzamento essencial com o conceito de brincadeira no contexto cultural maranhense.

Nesse meio, a conotação atribuída ao termo está intrinsecamente atrelada aos folguedos populares⁹, constituindo-se como elementos distintivos e emblemáticos dessa região culturalmente singular. A compreensão aprofundada dessa relação proporciona descobertas significativas sobre as práticas lúdicas tradicionais, mas também lança luz sobre a identidade cultural única do Maranhão.

Mediante essa relação sociocultural, as manifestações das crianças maranhenses são reveladoras da diversidade presente em todo o estado. Frequentemente ignoradas pelos adultos, as experiências infantis proporcionam reflexões valiosas sobre a compreensão da criança em seu ambiente. A valorização das interações, brincadeiras e da infância no contexto maranhense implica reconhecer a influência significativa de aspectos históricos, geográficos e culturais na formação de indivíduos brincantes (Dutra, 2020).

Trata-se de uma ludicidade que evoluiu em conjunto com as tradições populares, exercendo papel fundamental na construção da identidade local e nacional. Contudo, as manifestações do brincar afro-maranhense também sofreram pelos manifestos preconceituosos instaurados na realidade brasileira:

Mesmo quando houve apropriação das culturas indígena e africana, porque não foi possível negar seu valor, usou-se o expediente ideológico do escamoteamento, da sustentação das ideologias dominantes voltadas para a

⁹ S.m Festa popular; festa de caráter popular e tradicional que traz os costumes ou hábitos de um povo, de uma região: folguedo do Bumba Meu Boi. Adaptado de: Dicionário Online de Português, disponível em dicio.com.br/folguedo .

hegemonia europeia, num sincretismo nebuloso que minimizava, principalmente, a contribuição do negro (Maia, 2013, p. 11).

Maia (2013), ao citar em seu texto as ideias de Benjamin Abdala Júnior, coaduna com a investigação aqui proposta e a sua relação com a implementação da Lei nº 10.639/2003. A autora complementa que não basta apenas a promulgação da mencionada lei, mas também um programa de formação de professores que permita refletir sobre a omissão do papel afro-brasileiro na construção da sociedade, que proponha uma releitura da história brasileira nos ambientes educacionais.

Abro espaço para relembrar situações da minha infância rica em vivências, especialmente de brincadeiras, que mesmo sem um processo de reflexão estavam recheadas de heranças dos meus antepassados. Lembro-me das histórias contadas pelo meu falecido avô: o “Homem do saco”, a “Manguda”, o “Homem que vira porco”, entre outras, que geravam certo fascínio não importasse quantas vezes fossem repetidas.

Ainda resgatando essas vivências infantis, lembro-me de brinquedos que confeccionávamos sob as orientações dos mais velhos, dentre os quais destaco o boizinho caetano (como assim chamávamos) e o pião artesanal. Para o primeiro, usávamos frutos do Melão-de-São-Caetano (Figura 8), colocávamos palitos de fósforo simbolizando as patas e chifres do boizinho caetano. Com isso, fantasiávamos, fazíamos o papel de fazendeiros e criávamos as nossas narrativas lúdicas.

Figura 8: Semente de Melão-de-São-Caetano.



Fonte: Natureza Bela (2011).

Já o pião artesanal era desenvolvido a partir do coco babaçu, que na maioria das vezes coletávamos numa grande área verde próxima à minha casa, local ao qual

chamávamos de “cuvão”. Após a coleta dos cocos, nossos pais ou alguns dos colegas de mais idade faziam os cortes, e aos poucos o pião ganhava forma – era diversão garantida.

Munidos desses artefatos, brincávamos, montávamos nossas histórias, e as identidades do brincar de cada um iam sendo moldadas. Trata-se de narrativas, histórias que, segundo Maia (2013), carregam o caráter lúdico, de brincadeira, podendo assumir o papel de recreação. Um ensino empírico, transmitido de geração em geração.

No entanto, percebe-se que as formas de brincar e experienciar tem passado por transformações. Para Fiuza (2015), observa-se uma mudança no modo como as crianças interagem com as brincadeiras na sociedade, atribuída principalmente aos avanços sociais, à incidência da violência, à reestruturação dos espaços geográficos e à introdução de novas tecnologias. Nesse cenário, surge a necessidade de incorporar no ambiente escolar as brincadeiras tradicionais enraizadas na cultura popular brasileira.

Corroborando este pensamento, Feitosa *et al.* (2017) sinalizam que, na contemporaneidade, observa-se uma tendência na qual as brincadeiras populares frequentemente perdem espaço no cenário infantil, cedendo lugar a formas mais modernas de entretenimento. Entre os fatores contribuintes para essa transformação, destacam-se o advento das tecnologias digitais e seus dispositivos recreativos provenientes do universo dos jogos e de outras formas de lazer presentes na internet.

Vale ressaltar que as brincadeiras populares desempenham uma função de grande relevância ao representar a cultura local. A análise dessas atividades não apenas possibilita a documentação e contribuição para a compreensão da cultura lúdica infantil, mas também abraça a diversidade cultural, incorporando a riqueza do brincar afro-maranhense.

Observa-se, portanto, o reflexo das influências históricas que moldaram nossa identidade no brincar, fruto do movimento de interação dos diversos grupos étnicos que são pilares da nossa sociedade, contribuindo para a formação da cultura lúdica brasileira. Em sua execução, tais práticas não apenas oferecem uma experiência corporal, mas também proporcionam entretenimento, alegria e satisfação (Feitosa *et al.* (2017).

A ludicidade faz-se presente de modo natural na vida da criança. O brincar, a brincadeira e o brinquedo facilmente atraem o foco dos estudantes. Essa relação, se

bem administrada, favorece o ensino e a aprendizagem dos alunos, configurando-se como um convite interessante para a apresentação de objetos de conhecimento dos mais variados componentes curriculares.

Silva e Soares (2020, p. 494), por exemplo, refletem sobre a produção de um material didático denominado Mala Temática Mojobá, artefato cultural idealizado para valorizar as culturas africanas e afro-brasileiras e contribuir na implementação da lei 10.639/03. Apesar de terem encontrado desafios para a apropriação pedagógica do produto pelos professores, os pesquisadores constataram “o reconhecimento da diversidade de sujeitos e saberes [na] escola”.

Conforme Cunha (2016), o diálogo entre o lúdico e as temáticas étnico-raciais não se trata de negar as dores e chagas históricas da diáspora. Trata-se, na verdade, de dar protagonismo, reconhecimento e legitimidade ao brincar africano, afro-brasileiro e maranhense como construção, produção e reprodução histórico-cultural de povos seguidamente inferiorizados.

Ainda de acordo com a pesquisa de Cunha (2016), a existência de brincadeiras como “Chicotinho Queimado” e “Barra manteiga na fuça da nega” evidencia uma herança lúdica afro-brasileira enraizada no contexto histórico da escravidão. O uso desses jogos sem uma reflexão sobre seu significado contradiz as diretrizes de uma pedagogia antirracista. É preciso examinar criticamente a origem e os versos dessas brincadeiras, desfazendo os estereótipos que historicamente marginalizaram os negros no Brasil.

Além disso, é essencial reconhecer a rica diversidade de manifestações culturais e lúdicas criadas pelos próprios negros brasileiros como formas de resistência e renovação cultural. A Capoeira, o Samba e o Carimbó são exemplos claros dessa capacidade criativa e representam a não passividade dos afro-brasileiros diante das condições de exclusão e marginalização (Cunha, 2016, p. 18).

Existem variados sentidos presentes na prática da capoeira, cuja gênese remonta à tradição da cultura negra de homenagear seus ancestrais, como registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que certificou a Roda de Capoeira como manifestação cultural onde “uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética que são compartilhados pelo grupo” (IPHAN, 2008, p. 1). Além disso, a roda de capoeira permite a valorização do “saber transmitido pelos mestres formados na tradição da capoeira e como tal reconhecidos por seus pares” (Id., 2008).

No âmbito desta análise, considerando a dinâmica da formação da sociedade maranhense, com especial atenção voltada para a criança participante de atividades lúdicas, é plausível inferir que, de maneira análoga a outras expressões sociais, os brinquedos e as brincadeiras também foram e continuam sendo afetados pelos impactos da segregação racial. A instituição escolar desempenhou um papel histórico significativo como mais um ambiente propício à marginalização de culturas distintas das dominantes eurocêntricas.

Para combater esse silêncio no qual uma grande parcela da sociedade maranhense estava aprisionada, foi criado em 1978 o primeiro grupo a se preocupar politicamente com a questão racial no estado. Essa mobilização resultaria na criação do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN), cujas várias inquietações deram luz à reflexão sobre o negro e sua inserção/vivência nos espaços educacionais, como aduz Leite (1987):

A criança negra que chega à escola, oriunda de um grupo familiar, estruturalmente frágil e que encerra em si mesmo todas as condições de uma sociedade desigual, já tem comprometida a sua estrutura psicológica e emocional (pelas precárias condições de vida que lhe é determinada). Este processo é fortalecido através de um conjunto de normas e valores claramente racistas e que são transmitidos em todos os canais de educação formal e informal, sistemática ou assistemática à criança negra sendo negada as mínimas possibilidades de desenvolver a sua personalidade equilibrada e integralmente, pois ao chegar à escola, lhe é imposto o mundo histórico e cultural do branco, marcado por estereótipos que desfiguram a ela e à cultura de sua raça, gerando, assim, um sentimento de identidade, insegurança e negação do próprio eu (Leite, 1987, p. 110).

Assim, a necessidade de promover a inclusão do negro nas salas de aula revela uma preocupação que transcende a simples presença física do indivíduo. É imprescindível estender esse olhar para o panorama educacional como um todo, compreendendo que, muitas vezes, as estruturas existentes perpetuam modelos que não contemplam a rica diversidade dos povos que compõem a sociedade maranhense.

Este desafio torna-se ainda mais evidente ao se considerar a situação dos negros e afrodescendentes, cujas experiências e contribuições históricas frequentemente são negligenciadas nos currículos educacionais. A promoção da inclusão não se limita à presença física nas salas de aula, mas exige uma revisão profunda dos paradigmas educacionais, buscando adequá-los às necessidades e realidades de uma sociedade plural e multicultural.

Na perspectiva da ludicidade escolar, os jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira não apenas representam elementos da herança negra, mas também carregam consigo significados profundos relacionados à resistência do povo negro. Esses exemplares lúdicos fundamentam a promoção da aplicação da lei 10.639/03, que preconiza a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar.

O Documento Curricular do Território Maranhense, por sua vez, destaca a importância de abordar as questões étnico-raciais e promover o reconhecimento da diversidade cultural, seguindo as legislações federais que determinam o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (DCTM, 2019).

O DCTM aponta como uma das tendências mais recentes nos currículos acadêmicos e escolares a inclusão das temáticas relacionadas à história da África, à cultura afro-brasileira e à história indígena, conforme estabelecido pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Essas mudanças não apenas visam combater o preconceito e a discriminação ainda presentes na sociedade brasileira, mas também buscam destacar o protagonismo histórico dos povos indígenas e africanos, que por muito tempo foram negligenciados em detrimento do eurocentrismo predominante no pensamento social brasileiro, apesar de terem sido a maioria da população no país (DCTM, 2019).

No contexto dos componentes curriculares da disciplina de História, o documento faz importante comentário quanto às origens do estado maranhense, seu processo de formação, e a necessidade de levar os estudantes a pensarem e repensarem suas jornadas diante do prisma étnico-racial:

A rejeição ao eurocentrismo é especialmente importante no estudo do Maranhão, um estado constituído por um emaranhado de culturas inter cruzadas, pois somente assim a maioria dos estudantes poderá se reconhecer na história estudada, sentindo-se estimulada a aprendê-la para construir um passado que lhe seja útil para a compreensão da própria posição na sociedade. (DCTM, 2019, p. 436)

A partir do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, são sugeridas atividades que ressaltam as relações étnico-raciais, como jogos de matriz africana e indígena, adaptados para inclusão e diversidade. No entanto, para os 8º e 9º anos, não há menção específica sobre o ensino de elementos africanos ou afro-brasileiros.

Nesse sentido, é imperativo que tais manifestações sejam incorporadas ao ambiente escolar, não apenas como elementos culturais, mas como ferramentas

fortalecedoras para o entendimento e valorização da diversidade maranhense. Um breve apanhado histórico de alguns desses elementos revela, por exemplo, a riqueza da resistência negra afro-maranhense através do brincar.

Na disciplina de Educação Física, os Temas Integradores do documento curricular para o Maranhão propõem o trabalho com jogos de matriz africana e indígena para promover a diversidade cultural e abordar as relações étnico-raciais. Sugere-se a continuidade dessas atividades nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando a forte influência dessas populações no território maranhense (DCTM, 2019).

Assim, a integração de elementos lúdicos no cenário educacional contemporâneo implica na construção de uma educação inclusiva e sensível às diversidades culturais. Nesse contexto, propomos explorar alguns exemplares lúdicos vinculados ao brincar afro-maranhense, buscando compreender e valorizar a riqueza histórica que permeia essas práticas.

4.1 HISTORICIDADE: BONECA ABAYOMI, RETALHOS E RESISTÊNCIA

Antes de um aprofundamento na análise histórica das bonecas Abayomi, é de fundamental importância que haja compreensão acerca do significado atribuído à boneca enquanto artefato lúdico, assim como os múltiplos papéis que ela desempenhou ao longo do desenvolvimento das civilizações. Além disso, é preciso explorar as potencialidades intrínsecas ao objeto boneca, a fim de contemplar sua relevância cultural e simbólica de maneira abrangente.

De acordo com os estudos de Souza (2009), A origem da palavra “boneca” remonta ao termo “bonec”, que foi registrado no século XIV. Essa palavra tem suas raízes nas expressões em latim “ninna” e “nonna”, que eram usadas por crianças romanas como um vocativo carinhoso para pessoas queridas. Alternativamente, pode-se considerar que a palavra tem sua origem nas palavras bom e/ou bonito.

Diante das origens da boneca, torna-se evidente a sua transformação em um objeto de significativa estima para aqueles que a possuem, seja como brinquedo ou item de coleção. Ao longo do tempo, a boneca transcendeu sua função inicial e passou a representar mais do que simplesmente um brinquedo, estabelecendo uma conexão profunda com a afetividade de seus portadores. Tanto para os pequenos brincantes quanto para os dedicados colecionadores, a boneca se torna um elo tangível entre o

mundo material e as relações afetivas, levando à proximidade emocional com pessoas queridas.

Neste sentido, percebe-se que a boneca, assim como todas as práticas e artefatos lúdicos criados pela humanidade, encontra-se envolvida pelas relações sociais estabelecidas. De acordo com Cruz (2011), enquanto artefatos culturais, bonecos e bonecas estão integrados a um conjunto de práticas sociais e culturais, representando um determinado grupo de pessoas, lugares específicos e diversas identidades ou perfis sociais.

Eles assumem a função de objetos de identificação e representação da normalidade, refletindo uma determinada época e local por meio de marcas sociais imersas em relações de poder. Essas marcas carregam significados culturais que se relacionam ao ideal de beleza, corpo e sujeito. Ao atribuir características específicas, como umas melhores do que outras, os corpos dos bonecos e bonecas contribuem para a fabricação de modos de subjetivação que estabelecem padrões sobre a aparência, comportamento e atitudes consideradas normais (Cruz, 2011).

Mediante tal relação de poder e a chaga histórica de o Brasil por muito tempo subjugar saberes, vivências e práticas das etnias minoritárias e marginalizadas, no âmbito das bonecas não seria diferente. Por muito o segmento de mercado encarregado da produção de bonecas teve como foco principal bonecas do tipo manequim, com corpos esbeltos e cabelos loiros.

Esse comportamento do mercado atendia aos anseios e desejos daqueles que propagavam um padrão e ideal de beleza alinhado ao corpo magro, esbelto, de traços finos, pele branca e cabelos loiros. Não à toa o desejo da maioria das crianças e adolescentes, especialmente as do gênero feminino, era focado em possuir a boneca do tipo manequim mais famosa, a boneca *Barbie*TM:

A boneca Barbie é a principal representante dessa modalidade de bonecas. Foi criada por Ruth Handler, inspirada nas brincadeiras com bonecas de sua filha Bárbara e em uma boneca para adultos alemã. A Barbie foi apresentada em 1959, em uma feira de brinquedos em Nova Iorque e fez grande sucesso entre as crianças; porém as famílias americanas conservadoras não aprovaram a boneca por sua dimensão sexy. Teve como sua maior inovação a possibilidade das garotas poderem possuir apenas uma boneca, já que estas podiam ter diversas “roupas” (Cruz, 2011, p.43).

Atualmente, nota-se uma atenção maior em representar nas prateleiras das lojas uma diversidade de bonecas. Porém, a barreira dos estereótipos é histórica e

alicerçada na hegemonia de um modo de ser, fatos intimamente ligados aos conceitos das relações de poder, saber e subjetivação.

Nessa perspectiva, Chechin e Silva (2012) apontam que a participação do brinquedo na construção da infância é evidenciada pelos complexos significados e práticas gerados não apenas pelos seus criadores e difusores, mas também pelos indivíduos que o utilizam. O entendimento do papel da criança na sociedade pode ser alcançado ao analisar os usos e significados atribuídos aos brinquedos.

A presença da boneca Abayomi, por exemplo, desempenha um papel significativo no panorama do patrimônio cultural, integrando várias narrativas da cultura africana que se entrelaçam para resgatar e preservar memórias coletivas ao longo das gerações (Rigon, 2023). Este artefato lúdico reitera as raízes culturais africanas e a influência destacada da mulher negra, estabelecendo vínculos intrínsecos com a história, tanto do Brasil quanto do continente africano. Tais componentes se mostram fundamentais para a promoção da compreensão e conservação das tradições culturais dos povos africanos.

Oliveira *et al.* (2020) conceituam as Abayomi como pequenas bonecas negras feitas de pano, desprovidas de costuras e confeccionadas apenas com nós ou tranças. A expressão “Abayomi” tem raízes lorubá e traduz-se como “encontro precioso”, denotando um momento que proporciona felicidade ou alegria.

No contexto lorubá, uma das principais etnias africanas presentes na Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim, presentear alguém com uma boneca Abayomi (Figura 9) é equiparado a oferecer o que há de melhor em si, representando um gesto de generosidade ao compartilhar as melhores qualidades pessoais. Dessa forma, presentear com uma boneca Abayomi é considerado um ato nobre, uma maneira de oferecer o melhor que se tem a uma pessoa querida.

Figura 9: Boneca Abayomi.



Fonte: Afreaka [2015].

Na literatura é possível encontrar duas versões sobre a origem da boneca Abayomi. Em uma delas, os estudos apontam que durante a implantação da escravidão as mães africanas usavam retalhos de suas vestes para confeccionar as bonecas, proporcionando assim o brinquedo para acalantar seus filhos nas longas viagens dentro dos navios negreiros (Geledés, 2015).

A outra versão atribui o surgimento da boneca às práticas manuais desenvolvidas pela artesã maranhense Waldilena Martins – Lena Martins –, que participou de movimentos em prol do fortalecimento da cultura negra na década de 1980 (Lima e Lima, 2019). Dentre os movimentos que Lena Martins participou, encontra-se a Cooperativa Abayomi:

Fundada em 1988, pela artesã Lena Martins em um momento em que o movimento negro estava se organizando para a marcha dos 100 anos de abolição, em que a questão ecológica estava se popularizando e produção de artesanato nas feiras utilizava cada vez mais materiais de refugos industriais, surge a Cooperativa Abayomi. (Carvalho, 2006, p. 16).

De acordo com os apontamentos de Carvalho (2006), a Cooperativa Abayomi atualmente se dedica a diversas iniciativas, incluindo a realização do Cortejo Brincante Abayomi. Este espetáculo teatral de rua envolve elementos como calunga e estandarte e destaca a participação de mulheres de diferentes gerações, que se

movimentam com suas amplas saias incorporando poesias, parlendas, trava-línguas, cirandas e cânticos de louvor ao brinquedo. Essas expressões artísticas visam estimular a memória afetiva, evocando lembranças da infância.

Para Gomes *et al.* (2017), a compreensão das Abayomi vai além de sua mera qualidade como objetos, destacando-se como um processo de articulação e socialização. Este processo resulta em uma ampla gama de produtos culturais. A Abayomi, confeccionada a partir de restos de tecidos, transcende sua natureza material para se tornar um símbolo de vida, memória e história. Como Lena Martins observa, fortalecer a autoestima está diretamente ligado à história de subalternidade, esquecimento e lutas dos negros no Brasil e à resistência.

É uma resistência a continuar viva quanto ao modo como a narrativa histórica sobre os indivíduos de ascendência negra é transmitida, bem como suas contribuições na sociedade, especialmente no contexto educacional. Apesar de observar-se um movimento de amplificação dos movimentos negros, em diversas instâncias as narrativas não abordam devidamente as raízes, a originalidade e a gênese das contribuições provenientes da África e da diáspora afro-brasileira.

Na historicidade da boneca Abayomi observam-se diversas referências associadas à sua origem, frequentemente vinculadas à narrativa dos navios negreiros, aos sofrimentos enfrentados pelas mães escravizadas e à utilização de vestimentas na confecção dessas bonecas como meio de acalento para seus filhos. Contudo, é importante ressaltar que essa perspectiva encontra contestação.

Lena Martins e o Coletivo Abayomi questionam essa narrativa, tradicionalmente propagada, propondo uma revisão crítica da concepção usual sobre a origem da boneca. Sustentam que a explicação centrada nos navios negreiros e nos sofrimentos das mães pode ser redutiva e estereotipada, negligenciando aspectos fundamentais da cultura afro-brasileira.

Argumentam, assim, pela necessidade de uma abordagem mais abrangente e contextualizada, que leve em consideração a riqueza da tradição cultural afrodescendente, além de evitar simplificações que possam distorcer a complexidade e a profundidade da história da boneca Abayomi.

Nessa perspectiva, o Coletivo Abayomi lançou, no ano de 2020, o “Manifesto pelo reconhecimento da criadora da boneca Abayomi, Lena Martins”. No decorrer do documento, Lena Martins e o Coletivo expõem uma série de argumentos e

considerações. Ela destaca a importância de reconhecer e valorizar a autoria da boneca Abayomi:

Mas você já deve ter ouvido uma história bem diferente sobre a boneca, não é? Isso porque ainda antes da virada do milênio começam a surgir diferentes versões de um mito de origem das bonecas Abayomi, como se fossem feitas em navios negreiros por mulheres escravizadas para suas crianças. O que não encontra sustentação em nenhuma pesquisa consistente realizada por historiadores, antropólogos, sociólogos, folcloristas, nem mesmo em documentos da época ou relatos de cronistas do período da escravidão. Essas narrativas que não reconhecem a artesã brasileira como criadora da Abayomi estão inseridas no contexto da pós-verdade e das “fake news”. Elas tocam as pessoas por seu aspecto sentimentalista sobre o terrível processo histórico do tráfico negreiro, abrem mão do fato social do tempo presente e distorcem importantes processos de resignificação dos nossos traumas sociais. Como diz Lena Martins, “A boneca Abayomi nasceu livre” (Coletivo Abayomi Boneca Preta Brasileira, 2020, online).

Para o Coletivo Abayomi (2020), o fenômeno da propagação de ideias falsas configura-se como um elemento reforçador do paradigma colonial, perpetuando a prática de apagar as autorias do povo negro. Nesse contexto, observa-se uma sistemática tentativa de suprimir as manifestações de resistências, criações e reflexões advindas dessa comunidade, gerando a divisão entre seus membros. A extinção intencional desses elementos fundamentais contribui para a manutenção de estruturas de poder desiguais.

Entretanto, observa-se uma convergência evidente entre ambas as versões: a Abayomi emergiu como um componente que respalda a apreciação da cultura afro-brasileira, desempenhando um papel didático significativo na promoção da representatividade e na discussão sobre a discriminação racial junto a diversos públicos, abrangendo de crianças a adultos.

Assim, as bonecas Abayomi surgem como uma ferramenta lúdica, brinquedo, capaz de fomentar reflexões sobre o caminhar pela história, cultura e ludicidade dos povos africanos. A boneca feita com pedaços de tecido preto representa a força, a resistência e o empoderamento feminino negro (Ferreira, 2018).

De acordo com Ferreira (2018), a boneca Abayomi não apresenta traços faciais, pois assim representa as várias etnias da África. Bem mais do que uma boneca confeccionada a partir de retalhos, Abayomi potencializa a valorização da cultura africana e afro-brasileira, configurando-se numa oportunidade de criação conjunta entre professores e alunos, de um exemplar lúdico que faz parte da herança cultural negra e com fortes ligações com o brincar afro-brasileiro.

Ao entrelaçar a ancestralidade afro-maranhense com a prática do brincar, a boneca Abayomi torna-se uma expressão viva da cultura, reafirmando a importância da preservação e transmissão dessas raízes. As memórias de Lena Martins se cruzam com a história da Abayomi, formando um tecido rico de narrativas que ressoam na essência da identidade afro-brasileira.

Através do brincar afro-maranhense e da criação dessas bonecas, uma ponte é construída entre as gerações, mantendo viva a herança cultural e proporcionando uma forma única de celebração e conexão com as raízes da comunidade afrodescendente do Maranhão, perceptível em todo o território brasileiro.

4.2 HISTORICIDADE: BONECO CASEMIRO COCO

Desde tempos remotos os bonecos fazem parte do acervo cultural do brincar. Eles carregam significados e valores que geralmente reproduzem a cultura dominante, fortalecendo estereótipos e padrões. De acordo com as pesquisas de Souza (2009), a história dos bonecos originou-se há mais ou menos quarenta mil anos, no continente asiático e na África.

A identificação de representações antropomórficas primitivas em contextos arqueológicos suscita uma apreciação das dinâmicas sociais de civilizações antigas, evidenciando a existência de artefatos figurativos que desempenhavam uma função de relevo no âmbito cultural e espiritual dessas comunidades. A presença dessas figuras, notáveis por sua simplicidade e rusticidade, constitui um fenômeno de singular importância.

Ao examinar a evolução histórica dos bonecos e considerar sua utilização em diferentes culturas, nota-se que em determinados contextos e período temporal eles assumem papéis significativos como objetos de identificação, culto e representação de padrões normativos, especialmente em relação às características de seus corpos (Souza, 2009). A análise desses corpos e das inscrições que neles são feitas revela a presença de complexos horizontes históricos, estéticos, religiosos, sociais e culturais.

De acordo com Dornelles (2010), ao estudarmos temáticas de gênero, sexo, geração, raça, etnia, entre outros, é possível inferir que tais conceitos não representam entidades estáticas, mas sim um processo em constante evolução, assumindo diversas interpretações de acordo com o contexto temporal e espacial. Os

indivíduos, nesse contexto, são caracterizados por uma fluidez, reinventando-se ao longo de narrativas complexas fundamentadas em um sentido de pertencimento que viabiliza a dinâmica da vida, embora estejam constantemente suscetíveis a transformações e revisões. Em suma, sua constituição ocorre no âmbito de um jogo de poder.

Neste contexto de influência, as componentes sociais, notadamente aquelas que foram tradicionalmente relegadas, mesmo após superarem obstáculos como a entrada nas instituições educacionais, continuariam a enfrentar desafios ao longo dos séculos, tais como o preconceito racial (Cruz, 2016). A ascendência étnica, frequentemente mencionada de maneira irônica, apresentada como prova da suposta inferioridade dos afrodescendentes e utilizada como argumento impeditivo para o reconhecimento do mérito, configura-se como estratégia empregada para promover a exclusão.

Assim, Cruz (2016) complementa nos seus estudos que mesmo com a ascensão de alguns negros no campo intelectual e acadêmico, o contexto social maranhense pós-abolição, recheado de preconceitos e estratégias segregacionistas, acabou por forçar os intelectuais negros ao ostracismo, tal como fizeram com o professor José do Nascimento Moraes¹⁰:

Analisando a questão racial e a polêmica em que Nascimento esteve envolvido no ano de 1910, fica explícito que a mentalidade vigente, bastante impregnada entre os intelectuais procedentes de camadas com alto poder aquisitivo e seus aliados, não aceitava divisão de poder e prestígio com os sujeitos procedentes daqueles por quem a força de trabalho lhes sustentava as vaidades e a própria sobrevivência. Era preciso deixar clara a linha divisória entre os que nasceram para servos e os que nasceram para o mando. Nascimento Moraes não era apenas considerado incompetente, mas o era por ser negro, e isso encerrava qualquer possibilidade de debate (Cruz, 2016, p. 226).

No contexto de resistência contra as estruturas de poder que perpetuam desigualdades sociais, os artistas têm empregado diversas estratégias para promover a conscientização e dar visibilidade às classes sociais marginalizadas. Uma abordagem destacada nesse cenário é a utilização do teatro de bonecos populares como uma forma de expressão artística engajada. Esta escolha se fundamenta na

¹⁰ Professor de Geografia do Liceu Maranhense, José do Nascimento Moraes, era filho de Manoel Nascimento Pereira com Catharina Maria Victória, nascido em 1882. Ele não foi apenas um negro que, por meio da instrução escolar, teria alcançado sua inserção social e se destacado no cenário literário, político, jornalístico e educacional maranhense. Foi, acima de tudo, membro de uma família negra que pode ser identificada por uma intensa vivência intelectual e política, desde a primeira metade do século XX (Cruz, 2016, p. 212).

capacidade desses bonecos em representar simbolicamente as complexidades das relações sociais, além de possibilitar a criação de narrativas que ressoam com o público, especialmente aquele proveniente das camadas sociais historicamente preteridas.

A definição da origem dos bonecos de manipulação no teatro de bonecos populares representa um desafio, conforme sugerem muitos defensores dessa forma artística. Segundo eles, a criação desses bonecos remonta ao período da escravidão, sendo concebida como uma resposta aos maus-tratos e injustiças infligidos ao povo negro pelos senhores; tal fato mostra um vínculo dessa arte com as questões raciais no Brasil (Brochado, 2018).

Sob essa perspectiva, percebe-se como um espetáculo teatral que integra elementos de crítica e humor em relação às dinâmicas sociais vigentes durante o período da escravidão. Questões como preconceito, disparidade na distribuição de recursos, racismo e desigualdades sociais são temáticas abordadas nas representações cômicas dos teatros de bonecos populares, evidenciando uma persistência destes temas até os dias de hoje.

Dentre os personagens do teatro popular, tem-se a figura do Casemiro Coco, objeto de estudo e pesquisa difundido pelo maranhense Tácito Freire Borralho:

Tácito Freire Borralho nasceu em Primeira Cruz, Maranhão, em 7 de agosto de 1948, filho de Claro Lino Borralho e Carmelita Freire Borralho. Fez seus estudos de Primeiro e Segundo Graus em São Luís e iniciou os de Ensino Superior em Recife, no Seminário Regional do Nordeste e no Instituto de Teologia do Recife, voltando ao Maranhão antes de concluir os estudos sacerdotais. Concluiu, na UFMA, Licenciatura em Filosofia. Obteve, em 2012, o título de professor doutor em Artes pela Universidade de São Paulo – USP. No final da década de 1960, criou o TEFEMA – Teatro de Férias do Maranhão. Na década de 1970, criou o LABORARTE, foi presidente da Federação Maranhense de Teatro Amador, presidente da FENATA, da CONFENATA e da ABTB – Associação Brasileira de Teatro de Bonecos, e do Centro UNIMA Brasil. No início da década de 1990, fundou o Coteatro, onde criou o CACEM – Centro de Artes Cênicas do Maranhão. Foi nesse período o idealizador e consultor cênico da construção e dos equipamentos do Teatro Alcione Nazareth e do Teatro João do Vale. Também incentivou e prestou assistência para a construção e os equipamentos do Teatro Zenira Fiquene. Tácito Borralho exerce paralelamente uma carreira profícua de professor universitário, diretor e ator de teatro, além de dramaturgo (Leite, 2018, p. 160).

Casemiro Coco apresenta-se como um tipo de boneco de luva feito de pano (retalho) em sua estrutura corporal, sendo a cabeça criada a partir de madeira esculpida. Alguns pesquisadores afirmam que a origem do boneco Casemiro é, perceptivelmente, nordestina. No entanto, ora apontam ser da Paraíba, ora do Ceará,

sendo este o lugar em que mais se obteve conhecimento do boneco, também presente no Teatro de Bonecos Popular do Maranhão (Oliveira e Borralho, 2019).

Percebe-se a seguir uma correlação entre o teatro de bonecos, representado na figura do boneco maranhense Casemiro Coco (Figura 10), e as possibilidades de utilização da linguagem lúdico-artística como meio para fortalecer as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Figura 10: Exemplar do boneco Casemiro Coco.



Fonte: Afonso Aguiar (2014).

Segundo Borralho (2018), Casemiro Coco é mencionado com maior frequência em conexão com os bonequeiros cearenses que chegaram ao Maranhão durante o período da maior migração nordestina, ocorrida nas secas de 1917 e 1933. Esses registros indicam a possibilidade de o personagem ter migrado para o Maranhão já no século XX.

O brinquedo Casemiro Coco compartilha características marcantes com outros brinquedos nordestinos, como o Mamulengo e o João Redondo, tanto em termos de linguagem e estrutura, sendo denominados bonecos de luva, quanto no conjunto de personagens, nas formas de apresentação, na expressão elevada de comicidade e na interação com o público, conduzida pelo titereiro, músicos, palhaços e mágicos. Observa-se a duplicidade de nome, em que Casemiro Coco é simultaneamente o nome do personagem principal e a denominação que identifica a manifestação.

Embora os estudos sobre o boneco Casemiro Coco não sejam amplamente difundidos, a pesquisa de Borralho (2018) apresenta uma série de nomes de

casemireiros maranhenses, por intermédio de informações levantadas pelo Grupo Laborarte:

Jonas Barbosa – “O Laranjeira”(Coroatá/1955); Antônio Mineiro (Caxias/1980); “Seu” Oliveira -bonequeiro, mágico e ventríloco (São Luís/1982);Laurentino Boneca – bonequeiro e mágico (Itapecurú/1983);“Tiragôsto” – bonequeiro, mágico e ventríloco (Brejo/1985); Zé Boneca – bonequeiro e mágico Zé Doca (2003); Futuca-rapaz - Casemiro Coco da Serra Meruoca – “o que enverga, mas não quebra”(Vargem Grande, Av. Castelo Branco nº 1070/2006); Zé do Rádio-bonequeiro e palhaço (Belágua/2006) (Borralho, 2018, p. 154).

Borralho (2018) acrescenta que os estudos em questão culminaram na fundação, em São Luís (MA), do Grupo de Estudos, Pesquisa e Produção em Teatro de Animação Casemiro Coco. O grupo foi estabelecido com o propósito de empreender investigações e análises acerca de aspectos relevantes do teatro de formas animadas. Apontando, inclusive, caminhos de adaptação que o boneco pode ter percorrido até apresentar-se como um personagem negro:

Como outras personagens do teatro de bonecos popular brasileiro, certamente o Casemiro Coco descende da linhagem do Karagoz turco que, transcendendo o universo islâmico, difundiu-se durante a Idade Média por toda a Europa e se adaptou a cada região na qual chegava. Adotou tipo, nome e até enredo próprio, sem perderas suas características e estruturas iconoclastas que exibem a mesma linha psicológica. Ele apenas adequou comportamentos e hábitos às culturas anfitriãs, como por exemplo: na Itália se chama Pulcinella; na Espanha Don Cristóbal; na Inglaterra, Punch e na França ,Guignol (Borralho, 2018, p. 149).

O teatro de bonecos populares desenvolve-se como um espaço importante para o protagonismo do negro nas histórias. A figura do negro, antes marginalizada e menosprezada, assume nesta modalidade artística um espaço central, contrariando a predominância das culturas hegemônicas, como sinalizado por Braga Júnior (2012, p. 76):

Por bem ou por mal, a constante representação de personagens negros nesta brincadeira popular, permitiu uma das primeiras ações afirmativas e valorativas da identidade afro-brasileira. Pela primeira vez, os personagens principais e os mais famosos eram negros. Eram os mais espertos. Os sofreadores, mas abençoados. Eram os garanhões e bem aceitos pela comunidade. Surgia a figura do “negro- herói”. Não importava quem ele fosse. Nem que nome tivesse. O fator primordial é que sempre assumia o papel de protagonista e eram todos negros.

Assim como a boneca Abayomi, Casemiro Coco assume um papel mais complexo do que um simples boneco/brinquedo. Casemiro narra suas aventuras, causos e situações trágicas e cômicas do seu dia a dia (Oliveira e Borralho, 2019). Ele é fruto da essência e da resistência da cultura afro-brasileira, personagem que

carrega consigo uma gama de possibilidades, favorecendo o diálogo entre o lúdico e as relações étnico-raciais no âmbito escolar.

De acordo com a análise efetuada, destaca-se a relevância das atividades relacionadas aos bonecos Abayomi e Casemiro Coco, enfatizando sua importância no contexto educacional. Emerge uma compreensão aprofundada acerca da centralidade destes artefatos para dar uma perspectiva positiva e enriquecedora ao ambiente escolar. Este entendimento fundamenta-se na capacidade dos bonecos em promover a reflexão sobre aspectos cruciais da historicidade, luta, resistência e valor presentes nas obras.

A utilização desses bonecos como ferramentas pedagógicas proporciona uma abordagem que transcende a mera transmissão de conhecimento, alçando voo para a promoção de uma consciência histórica mais ampla. Ao integrar os bonecos Abayomi e Casemiro Coco nas atividades escolares, é possível catalisar uma compreensão mais profunda da luta histórica e da resistência cultural, fomentando valores que transcendem as barreiras do currículo convencional.

Destarte, é patente a contribuição dessas práticas para a formação integral dos estudantes, proporcionando um espaço propício para a reflexão sobre a diversidade cultural, a preservação da memória e a valorização da identidade. Nesse sentido, as atividades com os bonecos Abayomi e Casemiro Coco surgem como elementos cruciais na construção de um ambiente escolar enriquecedor e propício ao desenvolvimento de uma consciência crítica e culturalmente informada.

O Documento Curricular do Território Maranhense indica, num anexo, um “Quadro dos conhecimentos para além dos sugeridos na BNCC”, com a possibilidade de explorar conhecimentos para além dos sugeridos pela Base Nacional, como “Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana” (Item Jogos), “Lutas de matriz indígena e africana” (Item Lutas), “Danças de matriz indígena e africana” (Item Danças) (DCTM, 2019, p. 272).

Apesar dessa contribuição pequena para uma abordagem mais ampla e inclusiva da diversidade étnico-racial no currículo escolar, não foram inseridos conhecimentos e/ou práticas nos Itens Ginásticas, Esportes, e Práticas corporais de aventura, o que evidencia não apenas as discrepâncias de ordem curricular, mas também de efetividade entre currículo e práticas pedagógicas.

5 JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CENTRO DE ENSINO DR. TARQUÍNIO LOPES FILHO: METODOLOGIA DO ESTUDO

Esta pesquisa é tipificada como aplicada, aquela onde o pesquisador é movido a conhecer os resultados e direcioná-los para solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade pesquisada (Barros e Lehfeld, 2014). Ainda em referência à pesquisa aplicada, fez-se necessário um planejamento em prol de uma implementação de interferência, mudanças e inovações visando melhorias no trato pedagógico e na aprendizagem, ao que Damiani (2012) denomina de pesquisa de intervenção.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa assume perfil de qualitativa, que de acordo com Prodanov e Freitas (2013), existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, caracterizada por um vínculo indissociável entre o ambiente objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser quantificado em números. Na pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados desempenham papéis fundamentais.

Essa abordagem não requer a aplicação de métodos e técnicas estatísticas. A coleta de dados ocorre diretamente no ambiente natural, sendo o pesquisador o instrumento-chave. A pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva, os pesquisadores costumam “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza”, pois o foco principal está no processo e no significado dos fenômenos investigados (Bogdan e Biklen, 1994).

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa é exploratória, cuja abordagem busca fornecer informações adicionais sobre o tema a ser investigado, auxiliando na sua definição e delimitação (Prodanov e Freitas, 2013). Em outras palavras, busca facilitar a fixação dos objetivos, a formulação de hipóteses ou a descoberta de novas abordagens para o assunto em questão.

Sob a ótica dos procedimentos técnicos, o estudo se caracteriza como pesquisa de intervenção. A pesquisa de intervenção pode ser considerada uma forma de pesquisa que se assemelha à experimental, pois ambas buscam explorar novas abordagens e observar seus resultados. No entanto, enquanto os experimentos são predominantemente quantitativos, as intervenções pedagógicas são qualitativas (Damiani *et al.*, 2013).

De acordo com (Damiani *et al.*, 2013, p. 59), o objetivo na pesquisa de intervenção não é estabelecer relações de causa e efeito, fazer generalizações ou prever resultados exatos. Em vez disso, “a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes”.

Embora semelhantes à pesquisa-ação, as intervenções se distinguem por sua abordagem mais centralizada no pesquisador, que identifica e resolve problemas, enquanto na pesquisa-ação há uma colaboração mais intensa entre pesquisadores e participantes na identificação e resolução de questões, com foco claro na ação emancipatória e participação de todos no processo (Damiani *et al.*, 2013).

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual do Maranhão, localizada no bairro Maracajá, no município de São José de Ribamar: o Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho – CETALF (Figura 11). A escolha dessa escola para o local da pesquisa se deve ao fato de o pesquisador ter exercido a docência nesta unidade escolar no ano de 2019 (em regime de complemento de carga horária).

Figura 11: Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Durante o período de trabalho, não se observaram manifestações que estivessem voltadas para a efetivação da Lei nº 10.639/03, ou mesmo vivências teórico práticas de jogos e brincadeiras de origem africanas e afro-brasileiras.

O CETALF apresenta-se como uma escola de porte médio, abrigando duas turmas de Ensino Fundamental Anos Finais (8º e 9º ano), e dez turmas do Ensino Médio Regular – duas do 1º ano, duas do 2º ano e uma do 3º ano, distribuídas nos turnos matutino e vespertino.

5.1.1 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa a docente do componente curricular Educação Física, e a gestora geral do CETALF.

5.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

5.2.1 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados

Para alcançar os propósitos da pesquisa, adotou-se uma abordagem metodológica baseada no método observacional, pois de acordo com Gil (2008), O método observacional destaca-se como um dos mais empregados nas ciências sociais. É um método moderno que proporciona bastante precisão nas ciências sociais, além disso “qualquer investigação em ciências sociais deve valer-se, em mais de um momento, de procedimentos observacionais” (Gil, 2008, p. 16).

Sarmiento *et al.* (2013) aponta que o uso da metodologia observacional em estudos da área dos desportos tem crescido significativamente. Isso é lógico, uma vez que esses estudos se concentram em comportamentos visíveis que são avaliados qualitativamente, sendo esse o elemento essencial dessa abordagem.

A observação, cuja finalidade é de averiguar como a Lei nº 10.639/03 estabelece articulações à temática Brincadeiras e Jogos no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho, da rede estadual de São José de Ribamar, visa identificar desafios dos professores para ministração dos conteúdos relacionados à cultura negra nas aulas de Educação Física.

Utilizou-se a observação não-participante como uma das etapas para coletar informações sobre o contexto do CETALF. A respeito deste tipo de instrumento metodológico afirmam Marconi e Lakatos (2003, p. 193):

[...] o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o

papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático.

A entrevista, fase da pesquisa posterior à observação, foi aplicada à gestora da escola e à professora de Educação Física, por serem esses os autores do fazer pedagógico na instituição pesquisada. A intenção é que esses atores apontem seus obstáculos e facilidades relacionados à aplicação dos conteúdos embasados na Lei nº 10.639/03, visando coletar as percepções destes quanto às práticas da cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física.

A entrevista seguiu um roteiro preestabelecido, com questões elaboradas com antecedência, o que a caracteriza em uma entrevista semiestruturada (Prodanov e Freitas, 2013), cujas perguntas são previamente selecionadas, mas fornecem alguma autonomia aos questionados.

A finalidade da aplicação da entrevista foi a obtenção de informações sobre a prática dos Jogos e Brincadeiras de origem africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física, à luz da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Além destes aspectos, os seguintes também serão alvo da entrevista:

- a) Formação inicial do docente que está à frente do componente curricular Educação Física;
- b) Participação em formação continuada embasadas nas questões ético- raciais para o ambiente escolar;
- c) Se aplica ou não jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no planejamento anual e na prática docente diária.

O Roteiro de Observação, o Roteiro de Entrevista e os questionários semiestruturados aplicados junto aos participantes da pesquisa constam no Anexo I.

5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a análise dos dados, terceira fase da pesquisa, pode ocorrer de várias maneiras. De acordo com Gibbs (2009), são essencialmente significativos, não incluem contagem e medidas, mas podem explicitar praticamente qualquer comunicação humana, seja ela escrita, auditiva, visual, cultural ou comportamental.

A abordagem qualitativa adotada na pesquisa seguiu os princípios delineados por Bogdan e Biklen (1994), nos quais o pesquisador imerge no contexto das pessoas

estudadas por meio de entrevistas. Nesse processo, o investigador busca compreender os participantes, estabelecer conexões e desenvolver confiança, registrando de forma escrita e sistemática as informações obtidas durante as entrevistas.

Assim, foi realizada a transcrição das entrevistas, por meio das quais os resultados são apresentados de forma descritiva, embasados teoricamente nos depoimentos dos entrevistados, em conexão ao referencial teórico apresentado e observações coletadas durante período de tempo determinado no CETALF, levando em conta o “ambiente natural” (Bogdan e Biklen, 1994).

Outra fase ao qual remete a presente pesquisa é quanto à elaboração do produto de pesquisa que dar-se-á por meio da fase de intervenção (aplicação dos conteúdos elaborados no produto da pesquisa).

5.3.1 Discussão dos resultados

Para Jacob *et al.* (2015), é de suma importância que o currículo escolar se conecte com a comunidade e valorize o conhecimento popular. Por isso, o currículo da Educação Física não deve somente proporcionar significado ao ensino, mas também capacitar os alunos a reconhecer as relações étnico-raciais. As respostas da gestora e da professora de Educação Física para o 8º e 9º ano do CETALF demonstram se o currículo da escola segue ou não essa direção intercultural.

Durante as observações no CETALF, foram examinados vários aspectos da infraestrutura e dos processos administrativos e pedagógicos da escola. No que diz respeito à infraestrutura, observou-se que a escola possui uma sala de professores, seis salas de aula, três banheiros, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala de vídeo e uma sala de recursos.

No entanto, não foi identificada a presença de uma quadra poliesportiva, apenas há um espaço no qual as atividades desportivas, brincadeiras e outras práticas de Educação Física são realizadas, conforme a Figura 12. Quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos, verificou-se que a escola possui um Projeto Político Pedagógico e oferece formação continuada para os professores através de jornadas pedagógicas.

Figura 12: Espaço para realização das atividades de Educação Física.



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Ao questionar a gestora do Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho sobre a visão da gestão da escola em relação à importância da inserção de temas étnico-raciais no currículo escolar, a gestora enfatizou a necessidade dessa inserção, expressando que ela é fundamental para “garantir uma educação que supere o racismo e as desigualdades geradas por ele”. Essa resposta demonstra que existe, pelo menos no campo das ideias, um compromisso da unidade de ensino com o respeito à diversidade e a educação étnico-racial.

Em resposta sobre a forma e o impacto de a escola abordar e integrar conteúdos sobre diversidade étnico-racial nos variados níveis de ensino, a gestão afirmou que a escola busca desenvolver práticas pedagógicas para estimular a reflexão e a mudança de postura dos alunos, “especialmente no combate ao racismo”. A escola avalia como positivo o impacto dessas práticas, mas não se menciona quais seriam elas, nem se existe um planejamento específico para integrar a cultura africana e afro-brasileira no currículo.

Nós buscamos a construção de um espaço aberto à reflexão, que alia teoria e prática nas ações educativas, fomentando o repensar de atitudes enraizadas que não devem ser reproduzidas. (Gestora, 2024 [grifo do autor]).

Nota-se, nessa e em outras respostas, uma clara dicotomia entre as diretrizes curriculares (que já possuem suas fragilidades) e a prática pedagógica, levando a um

tratamento quase genérico das relações étnico-raciais, deixando de considerar as especificidades das temática trazidas pela lei nº 10.639/03.

Quando se perguntou da formação continuada dos professores para lidar com a diversidade étnico-racial em sala de aula, passaram a ser admitidas as fragilidades da instituição e/ou da Secretaria de Educação, revelando-se que apenas a jornada pedagógica no início de cada ano letivo trabalha os temas para a educação étnico-racial:

[...] confesso que ainda temos muito a evoluir, melhorar... temos a jornada pedagógica a cada início de ano, que geralmente é montada pela SEDUC. E temas relacionados à diversidade são frequentes. Então, é preciso que tenhamos mais momentos, inclusive ao longo do ano letivo. (Gestora, 2024).

Falas como “*no ano passado fizemos algumas atividades voltadas para o Dia da Consciência Negra*” (grifo nosso), indicam que o racismo e/ou preconceito na escola é trabalhado em bloco, como afirma Brito (2019) ao dizer que as atividades se concentram na semana que inclui o Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, enquanto noutros períodos do ano “os/as estudantes negros/as são invisibilizados pela cultura branca e seus marcadores sociais” (Brito, 2019, p. 4).

Quanto ao conhecimento da legislação brasileira para a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nos planos anuais de ensino, a professora do componente curricular Educação Física afirmou saber “muito pouco” a respeito, e o que sabe é fruto de “pesquisas pela internet” (Professora, 2024).

Tanto a gestão quanto o corpo docente avaliam como positiva a educação para as relações étnico-raciais. Porém, em especial no contexto da Lei nº 10.639/03, há uma invisibilização e até mesmo inferiorização dessa temática, evidenciada no relato da professora citada anteriormente, e da gestora sobre a falta de evidências científicas que corroborem a importância dessa discussão:

Sim, não temos dúvidas quanto a isso. Embora não tenhamos dados científicos que comprovem a eficiência das ações. As iniciativas, as produções dos alunos, as reflexões e participação nas tarefas evidenciam que existe o senso de preocupação e necessidade de modificar alguns cenários discriminatórios. Um exemplo que posso apontar: no ano passado fizemos algumas atividades voltadas para o Dia da Consciência Negra, foi um momento de muita interatividade e conhecimento. (Gestora, 2024).

Essa percepção mostra que os agentes mostram pouco interesse no debate sobre a organização curricular e conteúdo das disciplinas escolares, indicando uma falta de problematização dos princípios subjacentes à construção social dos programas educacionais (Gatinho, 2017, p. 6). Fazer referências a datas específicas

no calendário escolar indica um “oportunismo pedagógico” da diversidade étnico-racial, fornecendo uma compreensão estereotipada da temática (Gatinho, *id.*).

As respostas da professora e da gestora destacam desafios significativos relacionados à falta de representatividade nos materiais didáticos e à introdução efetiva dos elementos lúdicos e culturais africanos e afro-brasileiros nas aulas.

Tai outra questão bem delicada. Os materiais utilizados geralmente chegam prontos, alguns já têm essa preocupação de representar a diversidade brasileira nos materiais didáticos, mas ainda há muito a evoluir. (Gestora, 2024).

Para aprofundar esses conhecimentos não há um material específico para trabalhar com as turmas, a menos que busque na internet. Também vejo como desafio, a articulação entre história, cultura africana e os jogos e brincadeiras dos povos. (Professora, 2024).

A gestora apontou que os materiais didáticos geralmente chegam prontos, alguns com a preocupação de representar a diversidade brasileira, mas reconheceu que ainda há muito a evoluir nesse aspecto. A professora destacou a falta de materiais específicos para aprofundar esses conhecimentos em sala de aula, bem como a dificuldade em articular a história e cultura africana com os jogos e brincadeiras dos povos, o que sugere a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que reduzam essa discrepância da educação étnico-racial no currículo da Educação Física.

Nesse sentido, a pesquisa de Pereira *et al.* (2019, p. 417) indica que “é preciso remodelar as práticas pedagógicas”, especialmente no que diz respeito às relações étnicas na escola, e dar “uma maior atenção à formação inicial e continuada dos professores”. Nesse campo, a Educação Física deve assumir sua parte na construção de novos paradigmas para o ensino, que considerem as mudanças e demandas sociais atuais.

[...] ainda não promovemos nenhuma ação direta com as famílias dos nossos estudantes com base nas questões étnico e raciais. Alguns até se envolvem nas ações que promovemos, mesmo que de forma indireta: contribuindo com algo, com alguma produção e coisas do tipo.

O fato de o CETALF “ainda” não ter desenvolvido ações étnico-raciais efetivas com as famílias dos alunos, apesar de alguns pais participarem de forma “indireta” das atividades existentes na instituição, representa um desafio para a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Crelier e Silva (2018) ressaltam que tanto a família quanto a escola têm um papel importante na formação e na promoção da diversidade, o que reforça a

importância de envolver os pais e responsáveis nesse processo. Outra resposta intrigante da gestora tem que ver sobre como lidam com casos de discriminação racial ou preconceito dentro da escola:

Nesses casos, nossa escola não tem um protocolo específico. Mas optamos sempre pelo diálogo, na intenção de conscientizar os envolvidos, além de demonstrar as implicações que essas ações de discriminação acarretam. (Gestora, 2024).

Essa ausência de “protocolo” esconde em si o silenciamento de situações de racismo, preconceito e estereotipização das culturas africana e afro-brasileira, como complementa o achado de Crelier e Silva (2018). Os autores destacam uma estudante da rede de ensino básico do Rio de Janeiro, cuja participação ativa durante as aulas de Educação Física contrastaram com seu silêncio e desconforto ao ser questionada sobre questões relacionadas ao cotidiano, sugerindo possíveis experiências ou sentimentos associados a situações de discriminação.

Noutros trechos da entrevista, a professora de EDF do CETALF afirmou a importância dos jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras para a preservação da cultura e o combate ao racismo, ressaltando que sua disponibilidade no currículo escolar poderia contribuir significativamente nesse sentido.

A docente fez menção dos benefícios educacionais que poderiam ser alcançados, como um maior reconhecimento da cultura africana e a valorização da diversidade, sugerindo que, embora não sejam vivenciados com frequência na escola, os alunos provavelmente reagiriam bem a tais atividades.

[Contribuiriam] Muito! Se realmente fossem disponibilizados para serem trabalhados nas escolas, inclusive fazendo parte do currículo escolar.

Olha, como os jogos e brincadeiras africanos não são vivenciados com frequência no contexto aqui da escola, eles [os alunos olham mais a capoeira... mas acho que eles aceitariam bem. (Professora, 2024).

Novamente, a resistência em trabalhar jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras está mais ligada às lacunas do currículo, do planejamento, da gestão escolar e aos docentes, que aos alunos, que deveriam nortear as práticas pedagógicas. Rangel (2017, p. 167) ratifica tal visão, pois “isso requer do professor um maior trabalho, cuidado e sensibilidade no planejamento de sua aula”.

A resposta da professora entrevistada sobre sua falta de experiência prévia com jogos e brincadeiras de origem africana ou afro-brasileira reflete a necessidade de mais formações. Muitos desses profissionais destacam a falta de conhecimento

como um dos principais obstáculos para a implementação desses conteúdos em suas aulas, sem deixar de apontar o papel do professor de planejamento e pesquisa para diversificar as atividades além do esporte (Rangel, 2017, p. 194).

Quanto aos desafios da prática pedagógica para implementar a lei 10.639/03 no CETALF, a professora de Educação Física enxerga como “desafio, a articulação entre história, cultura africana e os jogos e brincadeiras dos povos”. Essa preocupação também figura nos trabalhos de Crelier e Silva (2018, p. 1315):

Por que, ao ensinar basquetebol, o professor não aborda o processo de inserção dos negros na liga profissional dos Estados Unidos, apenas em 1950, e como isso impactou a modalidade até os dias atuais, no modo de jogar, nas características dos clubes? Por que não trazer para a pauta como esta luta no campo esportivo se confunde com a luta pelos direitos civis americanos? Por que não incluir a influência do basquete de rua, do hip hop, do rap, do grafite na cultura construída pelos jovens brasileiros? Por que não falarmos de uma suposta supremacia negra em determinados esportes e a não representatividade em outros? Por que não elencar a não representatividade de pessoas negras em determinados esportes?

O relato da última resposta da gestão da escola-objeto lança alguma luz sobre os fatores que motivam esses entraves étnico-raciais:

[...] é importante que busquemos aumentar nossas ações na construção de um ambiente mais reflexivo e plural. De trabalhar com os alunos as leis que tratam sobre as questões étnico-raciais. Apresentar, também, as implicações e problemas que o racismo traz para a sociedade. Não temos em mente parcerias ainda, mas acreditamos que a própria secretaria possua ações voltadas para essas questões.

Apesar de Lima e Brasileiro (2023) e outras pesquisas apontarem na direção da importância de uma educação étnico-racial para promover “espaços de reflexão e intervenção” entre os alunos de Educação Física, ainda há um longo caminho a ser percorrido pelos docentes, gestores e agentes político-curriculares no sentido de romper a dicotomia teoria/prática, discurso antirracista/invisibilização racial.

5.4 PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL: VERSÃO FINAL

Após a fase da aplicação dos instrumentos de coleta dos dados e análise parcial dos resultados obtidos, deu-se início à elaboração e provável aplicação do Produto da Pesquisa por meio do processo de intervenção, que será de suma importância para o desenvolvimento e aplicabilidade do Guia de orientações. Dentre as fases para elaboração do Guia, destacam-se:

- a) Coleta de dados: contatos iniciais (intervenção) com o campo de pesquisa e diálogos com os sujeitos, quando serão alinhados os momentos e como serão realizadas as observações e entrevistas;
- b) Análise dos dados/resultados: nesta fase iremos refletir e catalogar as informações coletadas;
- c) Momento de formação: promover junto aos sujeitos da pesquisa momentos formativos com base voltada à efetivação das ações étnico-raciais dentro do ambiente escolar;
- d) Catalogar jogos e brincadeiras oriundas da África e/ou de origem afro-brasileira/maranhense;
- e) Elaboração das sequências didáticas com os sujeitos da pesquisa;
- f) Análise dos objetivos propostos e alcançados para verificar a aplicabilidade do produto;
- g) Encerramento da pesquisa e divulgação do produto para a comunidade escolar em formato de e-book interativo.

A princípio o projeto será apresentado aos alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental do Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho – CETALF, buscando apontar a motivação para a abordagem da temática jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, além das estratégias de coleta de dados para compreensão da forma que o educador segue a lei 10.639/06 em sala de aula.

O produto de pesquisa consistirá em um Guia de Ações Didáticas e Metodológicas cujo título será A África que brinca no Brasil, onde apresentaremos os aportes legais citados na nossa pesquisa e que fundamentam a educação para as relações étnico-raciais, em especial a Lei nº 10.639/03.

Constarão no guia, sobretudo, as sequências didáticas planejadas com os professores, sugestões de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras a serem vivenciadas nas aulas de Educação Física, e práticas remotas com uso de ferramentas de gamificação (fundamental para aplicação de dinâmicas com jogos).

Por fim, a última fase remete à construção do Guia de Ações Didáticas e Metodológicas – A África que brinca no Brasil – cujo produto encontra-se finalizado, sendo caracterizado como o processo de intervenção estruturado da seguinte forma:

- a) **Apresentação do Guia:** consistirá na apresentação textual dos objetivos e a estrutura organizacional do produto;

b) **Introdução** (Seção 1): onde serão apresentados os conceitos de jogos e brincadeiras e a relações e interseções entre jogo, poder, cultura e sociedade além de elementos que justificam a importância de retratar a história e cultura africana;

c) Seção 2: **O Manual e as regras do jogo** – o que dizem as leis: serão apresentadas as legislações em prol da educação para as relações étnico-raciais, como a Lei nº 10.636/03;

d) Seção 3: **Brincar e jogar**: são realizadas as distinções e aproximações entre os termos “brincar” e “jogar”;

e) Seção 4: **Sequência didática 1 – Jogos de tabuleiro** – pretende introduzir aos alunos jogos de tabuleiro tradicionais de origem africana e afro-brasileira, promovendo a compreensão da cultura e história dessas comunidades através do jogo;

f) Seção 5 – **Sequência Didática 2 – Circularidade africana: brincadeiras de roda** - apresenta atividades lúdicas concebidas para serem executadas em configurações circulares, proporcionando uma excelente ocasião para fomentar o diálogo com as turmas acerca do entorno que as envolve, a esfera circundante e a energia positiva passível de ser irradiada por meio do trabalho coletivo;

g) Seção 6 – **Sequência Didática 3 – Maranháfrica: o brincar maranhense** - serão apresentados exemplares da cultura lúdica maranhense fruto da herança africana, como representação real das diferentes manifestações culturais;

h) Seção 7 – **Sequência Didática 4 – Grandes jogos e africanidade** - série destinada às atividades educativas chamadas "grandes jogos", aqueles que acontecem em espaços amplos e podem ser jogados por muitas pessoas ao mesmo tempo;

i) Seção 8 – **Sequência Didática 5 – Afrogames: hora de dar play** – essa seção tem por objetivo o reconhecimento e valorização de brincadeiras e jogos eletrônicos que carregam elementos da cultura africana e afro-brasileira;

j) Referências – apresentação das bases teóricas usadas na construção do Guia.

6 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo principal repensar e aprimorar as práticas de ensino no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho (CETALF), reconhecendo o potencial das ferramentas lúdicas, como os jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira, para promover a reflexão e ação contra o racismo e a discriminação racial.

As legislações e diretrizes curriculares em vigor no Brasil não apenas exigem a inclusão desses conteúdos, mas também a formação dos professores para sua aplicação adequada em sala de aula, reconhecendo o potencial da Educação Física para promover a diversidade étnico-racial.

Apesar de documentos curriculares como os PCN, a BNCC e o Documento Curricular Territorial Maranhense citarem a inserção da cultura africana, ainda se observam lacunas gritantes, como a ausência de interrelação com a Educação Física e a unidade temática de jogos e brincadeiras.

A integração desses elementos lúdicos no currículo pode contribuir para uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades culturais, e também proporciona uma oportunidade única para os alunos reconhecerem e valorizarem a riqueza histórica das práticas afro-maranhenses. Dessa forma, a pesquisa aponta para a implementação de um processo de ensino mais diverso, que reconheça e valorize as diversas manifestações culturais presentes na sociedade brasileira.

Além disso, a pesquisa revela a importância da capacitação dos educadores para que possam integrar de forma efetiva os conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, especialmente na disciplina de Educação Física, que muitas vezes é negligenciada nesse processo.

Mesmo o uso de jogos, brincadeiras e esportes corre o risco de estereotipização e prática desvinculada de uma pedagogia antirracista. Quando não há reflexão crítica sobre as origens e formas de ver e experimentar certas brincadeiras, jogos e esportes, corre-se o risco de perpetuar ainda mais modelos educativos que marginalizaram os negros no Brasil.

A entrevista com os sujeitos pedagógicos do CETALF evidenciou alguns desafios a serem enfrentados, como a resistência a abordagens metodológicas para a educação étnico-racial e a falta de materiais adequados para a prática das atividades lúdicas. É essencial que a escola assuma o papel de mediadora entre as diversas

influências culturais presentes na sociedade, promovendo um ambiente acolhedor por meio de atividades que valorizem a cultura afro-brasileira e africana.

No caso maranhense, os Temas Integradores do Documento Curricular para o Maranhão propõem a inclusão de jogos de matriz africana e indígena na disciplina de Educação Física para promover a diversidade cultural e abordar as relações étnico-raciais. No entanto, a falta de detalhes específicos dificulta a compreensão de como essas atividades serão implementadas de forma eficaz e contextualizada.

Torna-se clara a necessidade de integrar elementos lúdicos vinculados à cultura afro-brasileira no contexto escolar, especialmente na disciplina de Educação Física. As Abayomi, bonecas de pano tradicionais da cultura africana, e o boneco Casemiro Coco, surgem como artefatos culturais valiosos que carregam consigo uma gama de possibilidades, favorecendo o diálogo entre o lúdico e as relações étnico-raciais no âmbito escolar. A falta de materiais didáticos adequados e a ausência de estratégias pedagógicas claras para integrar esses conteúdos representam desafios significativos para os educadores do CETALF, realidade que se solidifica pela inexistência de sugestões curriculares, formações continuadas e inferiorização da diversidade étnico-racial na Educação Física.

A resistência por parte dos professores em incorporar jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira está muitas vezes relacionada à falta de formação e conhecimento específico sobre esses conteúdos. A necessidade de mais capacitação e apoio institucional para os docentes emerge como uma prioridade, visto que muitos expressam dificuldades em planejar e executar atividades que promovam a diversidade cultural de forma efetiva.

Constatou-se que a responsabilidade de promover uma educação antirracista e inclusiva não recai apenas sobre os ombros dos professores, mas também sobre a gestão escolar e os agentes político-curriculares. A falta de articulação entre as diferentes esferas da instituição educacional, aliada à escassez de materiais que representem adequadamente a diversidade étnico-racial, contribui para a manutenção de práticas pedagógicas inadequadas e estereotipadas.

A expectativa em relação ao produto educacional desenvolvido é que ele se torne uma ferramenta eficaz para promover ações étnico-raciais dentro do ambiente escolar, especialmente no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho – CETALF. Por meio da aplicação do Guia de Ações Didáticas e Metodológicas intitulado “A África que brinca no Brasil”, espera-se proporcionar momentos formativos significativos aos

sujeitos da pesquisa, capacitando-os para a efetivação das práticas pedagógicas voltadas à diversidade cultural.

O Guia terá como objetivo catalogar jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira/maranhense, oferecendo sugestões práticas para sua implementação nas aulas de Educação Física. Além disso, será disponibilizado em formato de e-book interativo, visando facilitar o acesso e a disseminação das informações para a comunidade escolar.

A construção do Guia representa não apenas o término de uma etapa do processo de pesquisa, mas também o início de uma nova fase, na qual se espera que o produto finalizado seja amplamente utilizado e intervenha com impacto positivo para a diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. **Espetaculo de CASIMIRO COCO, GRUPO TEATRO DE BONECOS MAMULENGO FANTOCHITO em caxigó-Pi.** Caxingó, [S. n.], 2014. 1 vídeo (10 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=H_FI7iHwNnQ. Acesso em: 20 nov. 2023.

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, v. 28, n.1 (82), jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; GARCIA, E. F. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. Rev. Estud. Fem., 2018 26(1), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n144074>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ANTUNES, J. *et al.* Diagnóstico rápido participativo como método de pesquisa em educação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba (SP), v. 23, n. 03, p. 590-610, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pKcrPQQ9xtxVLq9xBLKqWmp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ARAÚJO FILHO, S. P. De. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil e a cultura afro-indígena brasileira.** 2016. 33f. Monografia (Graduação em Pedagogia – modalidade à distância) – João Pessoa: UFPB, 2016.

BAPTISTA, R. **Dia da Consciência Negra, 50 anos: liberdade conquistada, não concedida.** Agência Senado. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/11/dia-da-consciencia-negra-50-anos-liberdade-conquistada-nao-concedida>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. S de. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 3. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2014.

BERTINI JUNIOR, N. B.; TASSONI, E. C. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 3, p. 467–483, jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000300013>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BONECAS ABAYOMI: SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA, TRADIÇÃO E PODER FEMININO. **Afreaka**. [2015]. 1 fotografia. 327x438 pixels. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BONECAS ABAYOMI: SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA, TRADIÇÃO E PODER FEMININO. **Geledés**. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistenciadicao-e-poder-feminino>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BORRALHO, T. F. Casemiro Coco. **Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 03, p. 145–157, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701032007145>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 1994.

BRAGA JÚNIOR, A. X. Mamulengo, Frevo e Acorda Povo: resiliências da cultura afro-brasileira na cultura popular. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 68–87, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/19027>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. **Lei nº 10.973, de 2 de Dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/L10.973compilado.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho 2004**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 114 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRITO, E. P. P. E. Entre a aceitação e a fuga: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares. *In*: Reunião Nacional ANPEd, 39., Niterói-RJ, 2019. **Anais [...]**. Niterói-RJ: UFF, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4627-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BROCHADO, I. Teatro de Bonecos Popular do Nordeste: história e histórias. **Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 13, p. 028–055, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701132015028>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CASTELAR, M.; LEMOS, F. C. S.; KHOURI, J. G. R.; ANDRADE, T. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Psicologia Escolar e Educacional**, 19, 595-602, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193911>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CECHIN, M. B. C.; SILVA, T. Assim falava Barbie: uma boneca para todos e para ninguém. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, p. 623-638, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4918>. Acesso em: 10 fev. 2023.

COSTA, V. de S.; ENCARNAÇÃO, G. M. N. da. Raça e classe como relações dialeticamente conectadas. **Cadernos Cemarx**, Campinas, SP, v. 14, n. 00, p. e021018, 2021. DOI: 10.20396/cemarx.v14i00.15153. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/15153>. Acesso em: 7 jun. 2024.

COSTA, J. M. De; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20265/pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

CRELIER, C. M.; SILVA, C. A. F. da. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81656>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CRUZ, M. B. Bonecas, diversidade e inclusão: brincando com as diferenças. **Rev. Psicopedagogia**, 28(85): 41-52, 2011. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/179/products-list.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

CRUZ, M. S. A produção da invisibilidade intelectual do professor negro Nascimento Moraes na história literária maranhense, no início do século XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 36, n. 73, p. 209-230, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbh/a/Q9mT4xs6pNRWWdGvRcHsP6G/#>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CUNHA, D. A. da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. E-book (118 p.). Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DA SILVA, M. T. *et al.* Educação das relações étnico-raciais e experiências formativas na licenciatura em educação física da UFF. **In:** XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 2021. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14948/8000>. Acesso em: 20 mar. 2024.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5816/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf;jsessionid=4B18A1C23BA08C88FFB19E3C31EDEDE6?sequence=1. Acesso em: 20 mar. 2024.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 661–674, set. 2012.

DORNELLES, L. V. Tu não podes ser princesa: corpos, brinquedos e subjetividade. **In:** BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. A cor da cultura, v. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. P. 31-36. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf#page=32>.

Acesso em: 10 nov. 2023.

DUTRA, R. D. M. M. Entre canções, bocas-de-forno e petecas: vivências e registros de cultura infantil maranhense. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 9, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/30086>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FRANCISCO, E. L. **Cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física**. 2019. TCC (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, 2019.

FEITOSA, A. C.; VIANA, R. N. A.; RÊGO, F. C.; RÊGO, A. C. “DANDO LINHA NA PIPA”: uma análise das brincadeiras populares no cotidiano de crianças do bairro da Liberdade em São Luís-MA. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. especial, p. 303–315, 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/7760>. Acesso em: 18 ago. 2023.

FERREIRA, M. **Abayomi**: “Amarrando os Nós da Cultura Afrodescendente”. 2018. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Saúde Coletiva) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/184708>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FERRO, B. R.; VIEL, F. V. A importância do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Científica UNAR**, Araras-SP, v. 18, n. 1, p. 109-129, 2019. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol18_n1_2019/9_A_IMPORTANCIA_DO_LUDICO_NAS_SERIES_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

FLORES, E. C.; TEIXEIRA, E. F. Abdias do Nascimento: experiências e escritos para a educação étnico-racial. *In*: Encontro Regional de História, 17., Guarabira. **Anais [...]**. Guarabira: UFPB, 2016. Acesso em: 20 fev. 2023.

FRUTO MELÃO DE SÃO CAETANO. **Natureza Bela**. 1 fotografia. 640x480 pixels. Disponível em: <https://www.naturezabela.com.br/2011/01/melao-de-sao-caetano-momordica.html>. Acesso em: 20 dez. 2023.

GIBBS G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GATINHO, A. A. Práticas do ensino de história e cultura afrobrasileira e africana em escolas públicas do Acre. *In: Reunião Nacional ANPEd*, 38., São Luís-MA, 2017.

Anais [...]. São Luís-MA: UFMA, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT21_524.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

GOMES, E.C *et al.* A boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias. **Revista Iluminuras**, v. 18, p. 251-264, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/75745/43150>. Acesso em: 1 nov. 2023.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75–85, maio 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>.

GOMES, N. L. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

GOMEZ, A. I. P. **A escola como cruzamento de culturas**. *In: PÉREZ GOMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONÇALVES JUNIOR, L. **A motricidade humana no ensino fundamental**. *In: I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro*, v. 1, p. 29 – 35, 2007.

GUIMARÃES, A. S. A. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estudos Afro-asiáticos**, p. 31-48, 2000.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens. O jogo como elemento da Cultura*. SP: Perspectiva, 2007.

INACIO, L. **Construção da identidade negra positiva na educação infantil: representações da cultura afro-brasileira no ambiente escolar**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

IPHAN. **CERTIDÃO** (Bem cultural: Roda de Capoeira). 20 nov. 2008. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/certidao_roda_de_capoeira.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

JACOB, H. D. L. S.; RODRIGUES, A. T.; FALCÃO, J. L. C. As relações etnico-raciais e de gênero no currículo da escola. *In*: XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7082/394>. Acesso em: 20 mar. 2024.

KIRIKU E A FEITICEIRA. [S. l.: s. n.], 2018. Publicado pelo canal Resistência do Gueto Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q4luNCxQ-gs&t=1s>. Acesso em: 20 nov. 2023.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil. Perspectiva**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 105–128, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745>. Acesso em: 29 dez. 2022.

_____, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espac. blanco, Ser. indagaciones**, Tandil, v. 24, n. 1, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2022.

LEITE, A. Um Cavaleiro e seu destino: Tácito Borralho. **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 13, p. 146–161, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701132015146>. Acesso em: 13 set. 2023.

LEITE, S. C. C. Centro de cultura negra do Maranhão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 110–112, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1286>. Acesso em: 20 set. 2023.

LIMA, I. T. G. de; BRASILEIRO, L. T. A cultura afro-brasileira na educação física escolar: limites e possibilidades na rede estadual de Pernambuco. *In: XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 23., 2023, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: IFCE/UFCE, 2023. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/evento/upload/3450/VF-3450-071654.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

LIMA, L. Q. D.; LIMA, D. Q. D. Contextualização da cultura africana através de prática da boneca Abayomi. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 5, n. 5, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12260>. Acesso em: 15 fev. 2023.

LOPES, V. C. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**, volume II. ISBN 978-85-8015-079-7. Paraná: Secretaria de Educação, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_edfis_pdp_valdecir_centena_lopes.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (DCTM)**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAIA J. **Herança quilombola maranhense: história e estórias**. São Paulo: Paulinas, 2013.

MACEDO, L. de. **Competências na Educação**. 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/competencias_na_educacao_cr.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. Orientador: Luiz Gonçalves Junior. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2502/2617.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MARIA, J. L. de; SILVA, M. R. da. Em busca das pistas sobre a historiografia da cultura lúdica das crianças negras em Santa Catarina. **Motrivivência**, n. 23, p. 191-216, dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2050>. Acesso em: 26 mar. 2019.

MENDONÇA, G.; FREIRE, L.; MIRANDA, M. **Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações**. Revista **Motrivivência**. Santa Catarina, v. 32, n. 63, p. 01-20, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76893>. Acesso em: 2 dez. 2020.

MONTEIRO, R. A. C. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA LDB 9394/96. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1167–1170, 2022. DOI: 10.16891/2317-434X.v9.e3.a2021.pp1167-1170. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/934>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MUNANGA, K. **Origem e histórico do quilombo na África**. **Revista USP**, (28), 56-63, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63>. Acesso em: 26 mar. 2020.

_____. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – (SECAD), 2005. 204 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

NAVARRO, M. S. **Reflexões acerca do brincar na educação infantil**. 2009. 147 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de

Educação Física, Campinas, SP. Disponível em:
<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1608946>. Acesso em: 1 abr. 2024.

OLIVEIRA, G. de C.; BORRALHO, T. F. Abayomi e Casemiro Coco, bonecos negros em cena: relato de uma experiência na Educação Básica. **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 20, p. 045-067, 2019. Disponível em:
<https://revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701202019045>. Acesso em: 4 maio 2022.

OLIVEIRA, N. B.; SANTOS, A. R.; REIS, G. L. **A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas** [recurso eletrônico]. 139 p. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33047>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PACHECO, M. Brincadeira de roda- escravos de jó. Goiânia: [S. n.], 2014. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IE9XCKdh7v8>. Acesso em: 25 fev. 2023.

PEREIRA, A. S. M. *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, p. 412-418, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.004>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. P. da. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2016. DOI: 10.5902/1516849223810. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 25 nov. 2023.

PINTO, H. S.; SILVA, L. S. da; NUNES, M. D. F. **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras** [livro eletrônico]. ISBN 978-65-992657-2-3. São Paulo: Aziza Editora, 2022. Disponível em: <https://anansi.ceert.org.br/biblioteca-pdf/catalogo-jogos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

POMIN, F.; CAFÉ, L. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, v. 32, n. 63, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/74127>. Acesso em: 30 nov. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, G. S. **No movimento do jongo: a Educação Física e as relações étnico-raciais na Escola**. 2017. 219 f. Orientadora: Maria Alayde Alcântara Salim. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/161371408.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

RIGON, J. I. **Memória e identidade da comunidade remanescente de quilombo “São Miguel” representada na boneca Abayomi**. 2023. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/30840>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ROCHA, M. A.; MEDEIROS, R. M. N. de. Sentidos culturais e simbólicos afro-brasileiros da Nação Zambêracatu: reflexões para a Educação Física. *In*: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/16179/7767>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PARRA, M. J. S. P. Escravos de jongo. Castela Mancha, [S. n.], 2019, 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t95uRw5N-ko>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SALLES-COSTA, R. *et al.* Gênero e prática de atividade física de lazer. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, p. S325–S333, 2003.

SANTOS, J. A. dos. **Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida**. *In*: MACEDO, J. R. (org.). Desvendando a história da África [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. pp. 181-194. ISBN 978-85-386-0383-2. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, A. C. da. **História e Cultura Afro-Brasileira e sua Interface com a Educação Física**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2019.

SILVA, S. T. da; SOARES, A. G. Produto educacional como recurso pedagógico para valorização da cultura africana e afro-brasileira. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 494-514, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6999. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6999>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVESTRE, B. S.; BARBOSA, I. G. Formação docente e as relações dialéticas da brincadeira e do jogo nas teorias de Elkonin, Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 7, p. e7339, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7339>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOUZA, F. M. de. **Revirando malas**: entre histórias de bonecas e crianças. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/24817>. Acesso em: 20 fev. 2023.

TAVARES, L. C. V. **O corpo que ginga, jogo e luta**: a corporeidade na Capoeira [recurso eletrônico]. Aracaju: IFS, 2018. Disponível em: [https://www.ifs.edu.br/images/EDIFS/ebooks/2019/E-book -
O corpo que ginga jogo e luta a corporeidade na capoeira.pdf](https://www.ifs.edu.br/images/EDIFS/ebooks/2019/E-book-_O_corpo_que_ginga_jogo_e_luta_a_corporeidade_na_capoeira.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro de Observação

Apresentação

O presente roteiro tem como finalidade guiar as observações, no campo de pesquisa: Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho. Destina-se à coleta de dados para a construção de texto da dissertação e conclusão do curso de Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, cujo título é **JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**: Guia de Ações Didáticas e Metodológicas para as aulas de Educação Física.

Mestrando: Hugo Victor Silva Santos

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

Roteiro de Observação no CE Dr. Tarquínio Lopes Filho	
Infraestrutura da Escola	
Sala de Professores	01
Quantidades de Salas de aula	06
Banheiros	03
Biblioteca	01
Secretaria	01
Sala de Vídeo	01
Quadra Poliesportiva	-
Sala de recursos	01
Aspectos Administrativos - Pedagógicos	
Projeto Político Pedagógico	Possui
Formação Continuada para Professores	Jornada pedagógica

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTORA DA ESCOLA

Roteiro da entrevista com a gestão:

1 - Qual é a visão da gestão da escola em relação à importância da inserção de temas étnico-raciais no currículo escolar? Como isso se alinha aos valores e objetivos da instituição?

2 - De que maneira a escola tem abordado e integrado conteúdos sobre diversidade étnico-racial nos diferentes níveis de ensino? Existe um planejamento específico para isso?

3- Como a gestão avalia o impacto dessas abordagens na formação dos estudantes em relação à consciência crítica sobre questões étnico-raciais e na promoção do respeito à diversidade?

4- Quais são as estratégias adotadas pela escola para garantir a participação ativa e inclusiva de alunos e professores de diferentes origens étnico-raciais nos processos educacionais e na construção do ambiente escolar?

5 - De que forma a gestão lida com casos de discriminação racial ou preconceito dentro da escola? Existe um protocolo específico para lidar com essas situações?

6 - Como a escola promove a formação continuada dos professores para lidar com a diversidade étnico-racial em sala de aula? Há parcerias ou iniciativas externas que auxiliem nesse processo?

7- A gestão acredita que a inclusão de temas étnico-raciais pode influenciar positivamente na retenção e no desempenho acadêmico dos alunos? Existem dados ou evidências que sustentem essa crença?

8- Em que medida a escola envolve os pais e responsáveis no processo de conscientização e promoção de valores relacionados à diversidade étnico-racial? Existem atividades ou eventos específicos para isso?

9- Como a gestão da escola enfrenta desafios relacionados à falta de representatividade e diversidade nos materiais didáticos utilizados? Há um esforço para selecionar materiais que reflitam a pluralidade étnico-racial da sociedade?

10- Olhando para o futuro, quais são os planos e metas da escola em relação à inserção de temas étnico-raciais? Existem iniciativas inovadoras ou parcerias em vista para fortalecer ainda mais esse compromisso?

Transcrição da Entrevista com a Gestora

- Olá, boa tarde! Eu me chamo Hugo Victor Silva Santos, e estou aqui para desenvolvermos uma entrevista na intenção de verificar a presença ou ausência de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no ambiente escola, especificamente aqui no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho, esta entrevista compõe a minha dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB, UFMA, cujo título é: **JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Guia de Ações Didáticas e Metodológicas para as aulas de Educação Física.**

De antemão, agradeço a predisposição da senhora em atender ao nosso pedido, espero que possamos ter um bom diálogo. Ao longo da nossa conversa, estarei gravando com o uso do meu celular e fazendo algumas anotações, caso tenha dúvidas sobre algum ponto, sinta-se à vontade para sinalizar, tudo bem?

Entrevistada: tudo bem!

1 - Qual é a visão da gestão da escola em relação à importância da inserção de temas étnico-raciais no currículo escolar? Como isso se alinha aos valores e objetivos da instituição?

Entrevistada: A inserção da temática racial é de suma importância na minha opinião. Pois, assim podemos garantir uma educação que supere o racismo e as desigualdades geradas por ele. Um caminho para um ambiente mais democrático, inclusive.

2 - Senhora Jocilea Marques, de que maneira a escola tem abordado e integrado conteúdos sobre diversidade étnico-racial nos diferentes níveis de ensino? Existe um planejamento específico para isso?

Entrevistada: Aqui no CETALF nós buscamos desenvolver práticas pedagógicas que levem à reflexão e mudança de postura, que estimulem ações coletivas, especialmente no combate ao racismo.

3- Como a gestão avalia o impacto dessas abordagens na formação dos estudantes em relação à consciência crítica sobre questões étnico-raciais e na promoção do respeito à diversidade?

Entrevistada: Assim... vejo como um caminho para construção de identidades positivas nos estudantes; além de auxiliar na desconstrução de estereótipos construídos à base de preconceitos.

4- Quais são as estratégias adotadas pela escola para garantir a participação ativa e inclusiva de alunos e professores de diferentes origens étnico-raciais nos processos educacionais e na construção do ambiente escolar?

Entrevistada: Nós buscamos a construção de um espaço aberto à reflexão, que alia teoria e prática nas ações educativas, fomentando o repensar de atitudes enraizadas que não devem ser reproduzidas.

5 - De que forma a gestão lida com casos de discriminação racial ou preconceito dentro da escola? Existe um protocolo específico para lidar com essas situações?

Entrevistada: Nesses casos, nossa escola não tem um protocolo específico. Mas optamos sempre pelo diálogo, na intenção de conscientizar os envolvidos, além de demonstrar as implicações que essas ações de discriminação acarretam.

6 - Como a escola promove a formação continuada dos professores para lidar com a diversidade étnico-racial em sala de aula? Há parcerias ou iniciativas externas que auxiliem nesse processo?

Entrevistada: Nesse aspecto, confesso que ainda temos muito a evoluir, melhorar... temos a jornada pedagógica a cada início de ano, que geralmente é montada pela SEDUC. E temas relacionados à diversidade são frequentes. Então, é preciso que tenhamos mais momentos, inclusive ao longo do ano letivo.

7- A gestão acredita que a inclusão de temas étnico-raciais pode influenciar positivamente na retenção e no desempenho acadêmico dos alunos? Existem dados ou evidências que sustentem essa crença?

Entrevistada: Sim, não temos dúvidas quanto a isso. Embora não tenhamos dados científicos que comprovem a eficiência das ações. As iniciativas, as produções dos alunos, as reflexões e participação nas tarefas evidenciam que existe o senso de preocupação e necessidade de modificar alguns cenários discriminatórios. Um exemplo que posso apontar: no ano passado fizemos algumas atividades voltadas para o Dia da Consciência Negra, foi um momento de muita interatividade e conhecimento.

8- Em que medida a escola envolve os pais e responsáveis no processo de conscientização e promoção de valores relacionados à diversidade étnico-racial? Existem atividades ou eventos específicos para isso?

Entrevistada: Interessante, ainda não promovemos nenhuma ação direta com as famílias dos nossos estudantes com base nas questões étnico e raciais. Alguns até se envolvem nas ações que promovemos, mesmo que de forma indireta: contribuindo com algo, com alguma produção e coisas do tipo.

9- Como a gestão da escola enfrenta desafios relacionados à falta de representatividade e diversidade nos materiais didáticos utilizados? Há um esforço para selecionar materiais que refletem a pluralidade étnico-racial da sociedade?

Entrevistada: Tai outra questão bem delicada. Os materiais utilizados geralmente chegam prontos, alguns já têm essa preocupação de representar a diversidade brasileira nos materiais didáticos, mas ainda há muito a evoluir.

10- Para finalizar, Diretora: olhando para o futuro, quais são os planos e metas da escola em relação à inserção de temas étnico-raciais? Existem iniciativas inovadoras ou parcerias em vista para fortalecer ainda mais esse compromisso?

Entrevistada: Certo... é importante que busquemos aumentar nossas ações na construção de um ambiente mais reflexivo e plural. De trabalhar com os alunos as leis que tratam sobre as questões étnico-raciais. Apresentar, também, as implicações e problemas que o racismo traz para a sociedade. Não temos em mente parcerias ainda, mas acreditamos que a própria secretaria possua ações voltadas para essas questões.

- **Muito bem. Gratidão por suas contribuições, Diretora Jocilea. Elas serão muito importantes para a construção do nosso trabalho. Estarei, em breve, fazendo a transcrição das nossas falas, aqui também tenho muita coisa anotada, muito obrigado mesmo.**

- *Entrevistada: Por nada, desejo sucesso no trabalho. Se precisarem de mais alguma informação, pode ficar à vontade para nos procurarem.*

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Transcrição da entrevista com a professora:

- Olá, boa tarde! Eu me chamo Hugo Victor Silva Santos, e estou aqui para desenvolvermos uma entrevista na intenção de verificar a presença ou ausência de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no ambiente escola, especificamente aqui no Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho, esta entrevista compõe a minha dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB, UFMA, cujo título é: **JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Guia de Ações Didáticas e Metodológicas para as aulas de Educação Física.**

De antemão, agradeço a predisposição da senhora em atender ao meu pedido, espero que possamos ter um bom diálogo.

Qual o seu nome?

-Entrevistada: Eu que agradeço, me chamo Edileuza Lima Silva.

- Vamos iniciar pelo seu nível de escolaridade. Dentre as opções que irei citar, qual deles você se enquadra atualmente?

- a) Ensino Fundamental
- b) Ensino Médio
- c) Graduação
- d) Especialização
- e) Mestrado
- f) Doutorado

-Entrevistada: Atualmente tenho especialização!

- Ótimo, em se tratando do seu pertencimento étnico-racial, como a senhora se autodeclara?

- a) Branca
- b) Indígena
- c) Parda
- d) Preta

Entrevistada: Eu me considero uma pessoa parda.

Em se tratando da legislação brasileira, qual o seu nível de conhecimento e compreensão a respeito das leis favoráveis à inserção da história e cultura africana e afro-brasileiras nos planos anuais de ensino?

Entrevistada: Muito pouco, o conhecimento que tenho são pesquisas pela internet.

Você tem experiência prévia com jogos e brincadeiras de origem africana ou afro-brasileira? Caso sim, por favor descreva brevemente as experiências.

Entrevistada: Não! Mas conheço algumas: garrafinha, matacuzana... e algumas atividades da capoeira, que é uma prática mais popular no Brasil.

Na sua visão, como os jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras podem contribuir para a preservação da cultura e ao combate a práticas discriminatórias como o racismo?

Entrevistada: Muito! se realmente fossem disponibilizados para serem trabalhados nas escolas, inclusive fazendo parte do currículo escolar.

Na sua opinião, quais seriam os possíveis benefícios educacionais alcançáveis após a incorporação efetiva desses jogos ao currículo escolar e ao ambiente escolar?

Entrevistada: um reconhecimento maior da cultura africana, além da valorização da diversidade cultural.

Como a senhora imagina que seria a reação dos alunos ao serem apresentados a um roteiro de atividades elaboradas a partir de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras?

Entrevistada: olha, como os jogos e brincadeiras africanos não são vivenciados com frequência no contexto aqui da escola, eles olham mais a capoeira... mas acho que eles aceitariam bem.

Quais desafios a senhora acredita que podem surgir ao realizar a introdução efetiva desses elementos lúdicos e culturais nas suas aulas?

Entrevistada: muitos desafios. Para aprofundar esses conhecimentos não há um material específico para trabalhar com as turmas, a menos que busque na internet. Também vejo como desafio, a articulação entre história, cultura africana e os jogos e brincadeiras dos povos.

Entendido, assim encerramos por aqui a nossa entrevista. Mais uma vez agradeço a sua paciência e disponibilidade. Foi um prazer conversar com a

senhora; sua contribuição é crucial para a elaboração do meu trabalho junto ao orientador. Muito obrigado, mesmo.

Entrevistada: *De nada, se precisar, pode contar comigo!*

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Jocilea Marques

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante **Hugo Victor Silva Santos**, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras no contexto da educação para as Relações Étnico-raciais: Guia de ações didáticas e metodológicas para as aulas de Educação Física.**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

Profa Dra HERCÍLIA MARIA DE MOURA VITURIANO
Coordenadora do PPGEEB/UFMA

APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL



Hugo Victor Silva Santos



A África que brinca no Brasil

Guia de ações didático-
metodológicas





Hugo Victor Silva Santos



A África que brinca no Brasil

Guia de ações didático-
metodológicas



PPGEEB



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva (Reitor)



AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
 PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
 GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



Coordenação

Prof. Dra. Hercilia Maria de Moura Vituriano



Vice-coordenação

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes



AUTOR DO PRODUTO EDUCACIONAL
Hugo Victor Silva Santos



ORIENTADOR DO PRODUTO EDUCACIONAL
Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana



IMAGEM DA CAPA

Mãos jogando mancala

<https://www.canva.com/photos/MAEI1HbTO4o/>



2024





Manual de Navegação



Fala nossa: ao se depara com este ícone, você estará lendo palavras do autor deste Guia.

ATENÇÃO ⚠️

Atenção: como a palavra sugere, nesses pontos pedimos um olhar mais apurando sobre alguma ideia.

Professor



Professor: quando encontrar a caixa de texto professor, apresentaremos algumas ações didáticas.



Produção: este ícone indica produções a serem desenvolvidas com os estudantes.



Conectividade: este ícone indica *link* para sites e materiais de apoio, basta clicar e você direcionado.



Congas: este ícone indica *link* para músicas, basta clicar e você direcionado.



Baobá de livros: indicação de leitura para fundamentar ou enriquecer o conteúdo trabalhado



Sugestão de pesquisa: indicação de temas a serem pesquisados



Lista de Figuras



Figura 1 - Capa do livro Metodologia do Ensino de Educação Física.....	18
Figura 2 - Capa do livro Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.....	18
Figura 3 - Capa do livro O Jogo e a Educação Infantil.....	19
Figura 4 - Crianças tanzanianas brincando com uma bola.....	20
Figura 5 - Mapa ilustrativo do continente africano.....	24
Figura 6 - Tabuleiro flongodo.....	25
Figura 7 - Bandeira da Costa do Marfim.....	25
Figura 8 - Tabuleiro flongodo no caderno	26
Figura 9 - Tabuleiro morabaraba.....	27
Figura 10 - Bandeira da África do Sul	27
Figura 11 - Tabuleiro do jogo shisima.....	28
Figura 12 - Bandeira do Quênia.....	28
Figura 13 - Tabuleiro Tsoro yematatu.....	28
Figura 14 - Bandeira do Zimbábue.....	28
Figura 15 - Ilustração do tabuleiro mancala.....	31
Figura 16 - Tabuleiro awalé com sementes.....	33
Figura 17 - Tabuleiro awalé com sementes.....	34
Figura 18 - Tabuleiro awalé com sementes.....	34
Figura 19 - Tabuleiro awalé industrializado.....	36
Figura 20 - Mãos jogando mancala.....	37
Figura 21 - Jogando Mancala na África.....	37
Figura 22 - Árvore baobá em Madagascar.....	40
Figura 23 - Sementes da Baobá.....	40
Figura 24 - Ilustração do jongo.....	48
Figura 25 - Bandeira de Gana.....	52
Figura 26 - Mapa com Bandeira do Maranhão.....	59
Figura 27 - Dona Teté.....	60
Figura 28 - Bandeira do Maranhão.....	61
Figura 29 - Diagrama de Venn.....	61
Figura 30 - Brincantes do Bumba-meu-boi da Pindoba.....	61
Figura 31 - Lena Martins com suas criações.....	63
Figura 32 - Boneca vovó Abayomi feita por Lena Martins.....	67
Figura 33 - Bebê Abayomi.....	68
Figura 34 - Boneco Casemiro Coco do Sr. Zé Boneca.....	70
Figura 35- Criança negra com Finn, herói negro de Star Wars.....	71
Figura 36 - Boneco Pantera Negra.....	71
Figura 37 - Casimiro Coco de Gilberto Calungueiro.....	73
Figura 38 - Semente de mormodica.....	76
Figura 39 - Coco babaçu.....	76
Figura 40 - Pião feito do coco babaçu.....	76

Lista de Figuras



Figura 41 - Palmeira do Babaçu.....77

Figura 42 - Crianças etíopes brincando.....81

Figura 43 - Bandeira de Moçambique.....84

Figura 44 - Bandeira da África do Sul.....86



Figura 45 - Serpente Mamba.....86

Figura 46 - Bandeira do Congo.....87

Figura 47 - Mãos negras se libertando de correntes.....89

Figura 48 - Interface Árida: Backland's Awakening.....95

Figura 49- Interface Dandara: Trials of Fear.....95

Figura 50 - Interface Mancala.....96

Figura 51 - Interface Morabaraba.....97





APRESENTAÇÃO



Caro (a) professor (a),

Este material é um guia elaborado para você, professor de Educação Física, que deseja usar jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras como ferramentas educativas para promover a conscientização sobre questões étnico-raciais, fortalecer a identidade afrodescendente e construir conexões culturais na escola. O principal objetivo é cultivar o respeito e a valorização da diversidade étnica e racial, o que chamamos de Consciência Cultural.

Os jogos e as brincadeiras podem ser excelentes recursos para abordar temas difíceis de forma mais acessível aos alunos. Além disso, eles ajudam no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como empatia, capacidade de ver as coisas do ponto de vista do outro e inteligência emocional.

O guia "A África que brinca no Brasil" é resultado de uma pesquisa em Educação, e oferece sugestões práticas baseadas na Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. É um recurso para os professores de Educação Física, mas também pode ser útil para professores de áreas relacionadas.

Esperamos que este material fortaleça a vivência saudável das relações étnico-raciais no contexto escolar, contribuindo para a mudança da comunidade educacional ao promover o aprendizado construído sob a igualdade e a diversidade.

Hugo Victor Silva Santos

Mestrando
PPGEED - UFMA



SUMÁRIO



1 Introdução - O jogo do poder.....	8
2 O manual e as regras do jogo: o que dizem as leis?.....	11
3 Brincar e Jogar: conceitos, aproximações e diferenças.....	15
3.1 Conceituando jogos e brincadeiras.....	16
3.2 Concepções de jogos e brincadeiras.....	18
4 Sequência Didática 1 - Jogos de tabuleiro.....	21
4.1 Flongodo.....	25
4.2 Morabaraba.....	27
4.3 Shisima.....	28
4.4 Tsoro Yematatu.....	28
4.6 Mancala - o jogo milenar.....	31
5 Sequência Didática 2 - Circularidade Africana: brincadeiras de roda.....	44
5.1 Proposta de atividade - O lenço de Mariazinha.....	51
5.2 Proposta de atividade - Ampe em círculo.....	52
5.3 Proposta de atividade - A grande roda Axé.....	56
6 Sequência Didática 3 - Maranháfrica: o brincar afro-maranhense.....	57
6.1 A história que a história não conta: chegou a vez de ouvir a Lena Martins.....	63
6.2 Manifesto pelo reconhecimento da criadora da boneca Abayomi.....	64
6.3 Proposta de atividade - A boneca afro-maranhense.....	66
6.4 Casemiro Coco: boneco, brinquedo e resistência negra.....	70
6.5 Casipet.....	74
7 Sequência Didática 4 - Grandes jogos e africanidade.....	79
7.1 Grande jogo 1: Terra e Mar (Moçambique).....	84
7.2 Grande jogo 2: Mamba (África do Sul).....	86
7.3 Grande jogo 3: Kameshi Mpkur ne.....	87
8 Sequência Didática 5 - Afrogames: hora de dar play.....	92
8.1 O 1º click - Arida: Backland's Awakening.....	95
8.2 O 2º click - Dandara: Trials of Fear.....	95
8.3 O 3º click - Mancala.....	96
8.4 Morabaraba.....	97
Considerações Finais.....	99
REFERÊNCIAS.....	100



INTRODUÇÃO

“o jogo do poder”



O produto educacional **A África que brinca no Brasil** é um guia de orientações didático-metodológicas voltado à inserção e utilização dos jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras em todos os ciclos do Ensino Fundamental. O guia foi inicialmente pensado para o 8º e 9º anos, sendo fruto da pesquisa do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Este material ressalta como os jogos e brincadeiras podem ser poderosas ferramentas de aprendizagem, capazes de explorar de forma lúdica questões profundas e sensíveis, como o combate ao racismo, a visibilidade das práticas corporais de comunidades historicamente marginalizadas e a valorização de saberes outrora ocultos.



Ao promover a ludicidade, este guia vai além do entretenimento, tornando-se um instrumento de transformação social e educacional, incentivando a reflexão crítica e a promoção da igualdade étnica, racial e cultural.



O título da dissertação que motivou este guia, “**Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no contexto da educação para as relações étnico-raciais: Guia de ações didático-metodológicas para as aulas de Educação Física**”, configura-se como um instrumento pedagógico para quem deseja trabalhar os jogos e brincadeiras de matriz africana e/ou afro-brasileira como via de efetivação da Lei nº 10.639/03 e seus postulados nos planos de ensino e ações didáticas.



Como afirma Huizinga (2007), independente da sociedade em que esteja inserido, o indivíduo tende a jogar e a fazê-lo com brinquedos semelhantes, pois o jogo carrega consigo características capazes de tornar o brincante transcendental ao tempo, à cultura e à própria humanidade.



Em acréscimo a este pensamento, Johan Huizinga, na célebre obra *Homo ludens*, publicada originalmente no ano de 1938, apresenta o jogo à frente da própria cultura. Para o autor, “os conceitos de cultura são sempre relacionados à sociedade humana, porém os animais também apresentam comportamentos lúdicos, sem que, para isso, precisemos ensiná-los (Huizinga, 2007).



Com o evoluir do tempo, das civilizações e, por conseguinte, da sociedade humana, testemunhamos o estabelecimento de relações sociais permeadas por dinâmicas de poder desprovidas da essência lúdica, voltadas para a conquista, a colonização e a imposição de hierarquias entre conquistadores e conquistados, dominadores e dominados.





Tal jogo de poder buscou categorizar e distribuir a população, seus conhecimentos e práticas em estratos hierárquicos, reforçando assim uma estrutura social desigual e excludente. A relação de poder colonial acarretou implicações históricas, que ainda hoje refletem na sociedade.



Segundo Quijano (2005), os povos que não pertenciam ao grupo social dos colonos, e aqui destacaremos os trazidos forçadamente da África (achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc) foram despojados de suas próprias identidades históricas e singularidades. O negro foi transformado em mercadoria, mão-de-obra escrava e, na visão do colonizador, era incapaz de produzir cultura.



A formação do continente americano sofreu forte influência das relações sociais. Identidades historicamente novas como os índios, negros e mestiços foram alocados hierarquicamente por aqueles que detinham a condição de centro do capitalismo mundial.



A Europa, além de controlar o mercado mundial, impôs, também, com o domínio colonial, o controle da cultura, dos conhecimentos, da produção e reprodução dos saberes.

(Quijano, 2005)



Essa dinâmica ocasionou um silenciamento histórico dos saberes e práticas oriundos dos povos africanos e afro-brasileiros. Propomos, com o guia **A África que brinca no Brasil**, uma possibilidade voltada para a Educação e as Relações Étnico Raciais, tendo como aporte a Lei nº 10.639/03 e os Jogos e Brincadeiras, enquanto objeto de conhecimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como vias para a aprendizagem e reflexão dos temas.





Foi a partir destas bases que este e-book foi elaborado com muito cuidado e dedicação para oferecer um recurso educativo enriquecedor e interativo. Aqui, você encontrará uma série de atividades e sequências didáticas que celebram e valorizam a cultura africana e afro-brasileira por meio de jogos e brincadeiras.



Assim, esta Introdução apresenta os objetivos e a organização do guia, para que você saiba o que esperar e como navegar pelas seções; nela, discutimos os conceitos de jogos e brincadeiras, explorando suas interseções com poder, cultura e sociedade, além de destacar a importância de integrar a história e a cultura africana no contexto educativo. Em seguida, apresentamos as principais legislações que promovem a educação para as relações étnico-raciais, como a Lei nº 10.636/03, explicando seu impacto no ambiente escolar.



Na seção que distingue “brincar” e “jogar”, exploramos suas diferentes conotações e significados culturais. Introduzimos aos alunos jogos de tabuleiro tradicionais de origem africana e afro-brasileira, promovendo a compreensão da cultura e história dessas comunidades.

Apresentamos também atividades lúdicas realizadas em configurações circulares, ideais para fomentar o diálogo sobre o ambiente e a energia positiva do trabalho coletivo. Exibimos exemplares da cultura lúdica maranhense fruto da herança africana, representando as diversas manifestações culturais.



Dedicamos uma seção a grandes jogos que ocorrem em espaços amplos e podem ser jogados por muitos alunos ao mesmo tempo, incentivando a cooperação e a inclusão. Focamos no reconhecimento e valorização de brincadeiras e jogos eletrônicos que incorporam elementos da cultura africana e afro-brasileira.

Finalizamos com uma lista das bases teóricas utilizadas na construção deste guia, para que você possa aprofundar seus conhecimentos.



Esperamos que este guia seja uma ferramenta valiosa para enriquecer as suas aulas e promover a educação étnico-racial de maneira envolvente e significativa!



2

O manual e as regras do jogo

O que dizem as leis?



A Educação Física desempenha um papel crucial como componente curricular, abrangendo uma variedade de conhecimentos específicos, como a cultura corporal¹. Neste contexto, são explorados os esportes, ginásticas, jogos, brincadeiras, lutas, atividades rítmicas e outras formas de expressão corporal, visando não apenas o desenvolvimento físico, mas também a aprendizagem de valores fundamentais como o respeito ao corpo, expressões corporais, movimentos, técnicas e habilidades. Essa abordagem holística promove não apenas a saúde física, mas também o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

No contexto escolar, a diversidade se manifesta historicamente de modo notável, inclusive nas aulas de Educação Física. No entanto, essa diversidade muitas vezes enfrenta desafios significativos para ser plenamente aceita, ouvida e valorizada em sua totalidade. Alunos com diferentes habilidades físicas, origens étnicas, identidades de gênero e contextos socioeconômicos frequentemente se deparam com obstáculos para ter seu protagonismo reconhecido dentro do ambiente escolar.

Atender à diversidade dentro da escola requer uma reformulação dos currículos, pois, durante muitos séculos, imperou no sistema de ensino brasileiro o desejo de atender somente às demandas das classes elitistas e detentoras do poder, colocando à margem os conhecimentos, produções e reproduções de grupos minoritários (Matos e Monteiro, 2021).



“Dar significado e importância aos conteúdos históricos concretos invisibilizados pelas memórias dominantes pode aproximar os currículos da realidade dos grupos populacionais, historicamente subalternizados, público majoritário nas escolas públicas.”

Matos e Monteiro (2021)

A partir do ano de 2003, foram promulgadas leis no âmbito das questões étnico-raciais que ocasionaram modificações em determinadas seções da Constituição Federal (1988), incluindo:

¹ Os PCN apontam que a cultura corporal contempla cinco componentes: o Jogo, o Esporte, a Dança a Ginástica e a Luta, que seriam os conhecimentos da Educação Física para serem trabalhados na escola (Brasil, 1997).



Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003

Versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio e estabelecer especificações pertinentes” (Brasil, 2003);

Resolução CNE/CP 001/2004, de 17 de junho de 2004

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes (Brasil, 2004);

Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008

Altera a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2018);

Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010

Altera a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2018);





A Lei nº 10.639/03, como alicerce, estipula princípios para a integração de iniciativas educacionais que visam enaltecer a variedade étnico-racial no âmbito da educação. Estes princípios buscam estabelecer uma ligação entre os objetivos pedagógicos, estratégias de ensino e as experiências dos estudantes e professores, com o intuito de valorizar aprendizados que envolvam as interações entre distintos grupos étnicos na sociedade.



Embora a Lei nº 10.639/03 aborde especificamente história e arte em seu texto, a Educação Física também tem um papel fundamental na reflexão sobre as diversas manifestações culturais africanas e afro-brasileiras. Isso se deve à presença marcante de atividades como capoeira, maculelê, samba, jogos e outras brincadeiras no cotidiano brasileiro, oferecendo oportunidades para explorar e discutir essas expressões culturais dentro do currículo escolar.



Ademais, esta legislação promove uma análise crítica das representações dos negros e outras minorias nos materiais de ensino, com ações para corrigir possíveis distorções. Ela também cria um ambiente favorável para que docentes e alunos assumam a responsabilidade de promover relações étnico-raciais positivas, enfrentando diferenças e celebrando a diversidade.



Destaca-se ainda a importância de valorizar a oralidade, a expressão corporal e as manifestações artísticas, como a dança, como elementos da cultura africana, juntamente com a valorização da escrita e leitura.





Brincar e Jogar

conceitos, aproximações e diferenças



3.1 Conceituando jogos e brincadeiras



Num determinado período da evolução do sistema educacional, as instituições de ensino embarcaram em uma jornada de transformação, abandonando gradualmente o paradigma pedagógico convencional em favor de abordagens mais dinâmicas e inclusivas. Nessa nova era, o foco recaiu sobre métodos de ensino inovadores que transcendiam as limitações das avaliações tradicionais baseadas em critérios binários de aprovação ou reprovação.

Em vez disso, valorizava-se a criação de ambientes de aprendizado que estimulassem a participação ativa dos alunos, incentivando o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e colaborativas, fundamentais para o sucesso não apenas acadêmico, mas também pessoal e profissional.



Nesse cenário, algumas possibilidades ganharam espaço dentro dos engessados ambientes educacionais, por exemplo: a ludicidade e uma maior amplitude das compreensões de corpo, cultura escolar e sociedade. De acordo com Pino (2005), uma abordagem abrangente da educação corporal, direciona-se para uma variedade de práticas voltadas para as posturas, gestos e comportamentos que são considerados apropriados e benéficos em diferentes contextos sociais.



Na perspectiva apresentada, a escola, embora seja um espaço de normatização, não pode ser ignorada como cenário de resistência e luta, onde as crianças se manifestam como sujeitos socioculturais, dotados de suas próprias histórias, visões de mundo, valores, emoções e comportamentos singulares.



Essa compreensão reconhece o corpo lúdico como uma forma de transgressão às normas culturais impostas pela instituição escolar, destacando sua expressividade não apenas nos momentos oficialmente reconhecidos como de recreação, mas também emergindo através de jogos, brincadeiras e comportamentos lúdicos, inclusive em locais considerados inadequados para tais práticas.



Ao ingressar na carreira de professor na Educação Básica, me deparei com uma série de questionamentos sobre as atividades lúdicas e esportivas oferecidas aos alunos. Desde "Quais são as melhores opções de entretenimento na escola?" até "Quais são os jogos adequados e permitidos?" e até mesmo "O que faz com que as crianças se empolguem tanto durante as aulas de Educação Física?" Essas indagações constantes moldaram minha abordagem pedagógica e me incentivaram a explorar novas estratégias para enriquecer a experiência educacional dos estudantes.





Para dar luz à esses questionamentos, Spolaor *et. al* (2020), o corpo lúdico é compreendido como uma forma de expressão das crianças que transcende qualquer imposição normativa ou coercitiva externa. É percebido como um meio de transgressão, indo além das normas e restrições impostas pelo ambiente escolar.



Compreendem-se como lúdicos: brincadeiras verbais, imitações dos professores, deslocamentos livres, caretas e tantas outras formas de expressão materiais e imateriais.

Não à toa, os conceitos de brincar e jogar geram certa confusão, não se tratando de um erro confundi-los ou enxerga-los como iguais/semelhantes, pois em muitas línguas o brincar e o jogar são palavras sinônimas:



“Um jogo ponde pode assumir papéis diferentes dependendo da especificidade, objetivos e intenção dos jogadores. Além disso, uma mesma conduta lúdica pode ser considerada jogo em uma cultura, mas em outra cultura a mesma pode assumir o conceito de não-jogo”.

Kishimoto (1994, p.105)



Assim, compreender os conceitos de jogo e brincadeira como elementos fundamentais da cultura corporal é reconhecer a sua importância não apenas como atividades recreativas, mas como pilares essenciais para a construção e perpetuação do saber.



São ferramentas poderosas capazes de impulsionar a aprendizagem, fomentar a interação social e catalisar o desenvolvimento tanto das capacidades cognitivas quanto das habilidades motoras. Dessa forma, podem ser conceituadas como estratégias dinâmicas e multifacetadas que desempenham um papel vital na formação integral do indivíduo.





3.2 Concepções de jogo e brincadeira

Castellani Filho et al.
(2009, p. 65)

Uma invenção do homem, um ato que em sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente a realidade e o presente... uma ação dotada de significado e intenções, um instrumento teórico-prático capaz de promover o desenvolvimento e estimular o pensamento crítico, apresentando-se como um elemento promotor de tomada de decisões, além de abrir espaço para que discussões de situações da vida real sejam refletidas de forma lúdica.



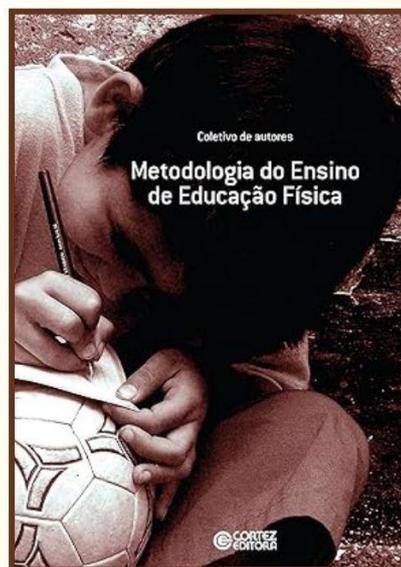
Huizinga
(2007)

Jogo é um elemento antigo, anterior à cultura humana e, em certo sentido, até superior e autônomo em relação a ela.

O jogo carrega consigo a beleza, a alegria, o divertimento, além das regras e a tensão entre o ganhar e o perder.

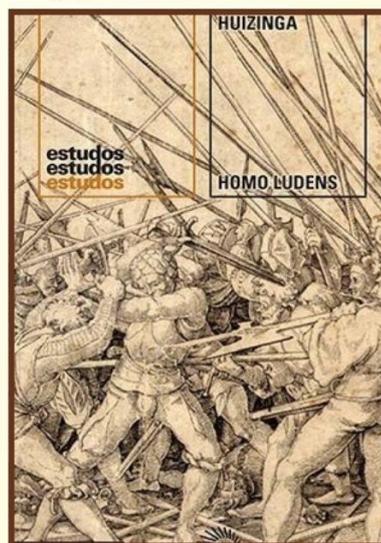


Figura 1: Capa do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2: Capa do livro “Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.”



Fonte: Acervo pessoal.



Kishimoto (1994)

Tentar definir jogo não é tarefa fácil. Quando se diz a palavra jogo, cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de brincar de “mamãe” e “filhinha”, de dominó, de quebra-cabeças, de construir barquinho e uma infinidade de outros real sejam refletidas de forma lúdica.

Figura 3: Capa do livro “O jogo e a educação infantil”.



Fonte: Amazon (2016).

Quando se aborda o tema das brincadeiras, é amplamente reconhecido pelos estudiosos que os conceitos de jogo e brincadeira estão intrinsecamente interligados. No entanto, é frequente observar que, ao referirmo-nos à “brincadeira”, muitas vezes estamos nos referindo à presença de um elemento distintivo: o brinquedo. Porém:

“Nem sempre o objeto conhecido como brinquedo serve como suporte de brincadeira. O chocalho, o primeiro brinquedo infantil, foi talismã mágico para afugentar com seu ruído os maus espíritos na cultura chilena e também de muitos povos indígenas no Brasil. A boneca era inicialmente objeto de cultos. Meninas nas terras de Roraima quando ganhavam esse brinquedo punham-se a orar, a cultuar a imagem. Não era para brincar”.

Kishimoto (2014, p. 84)

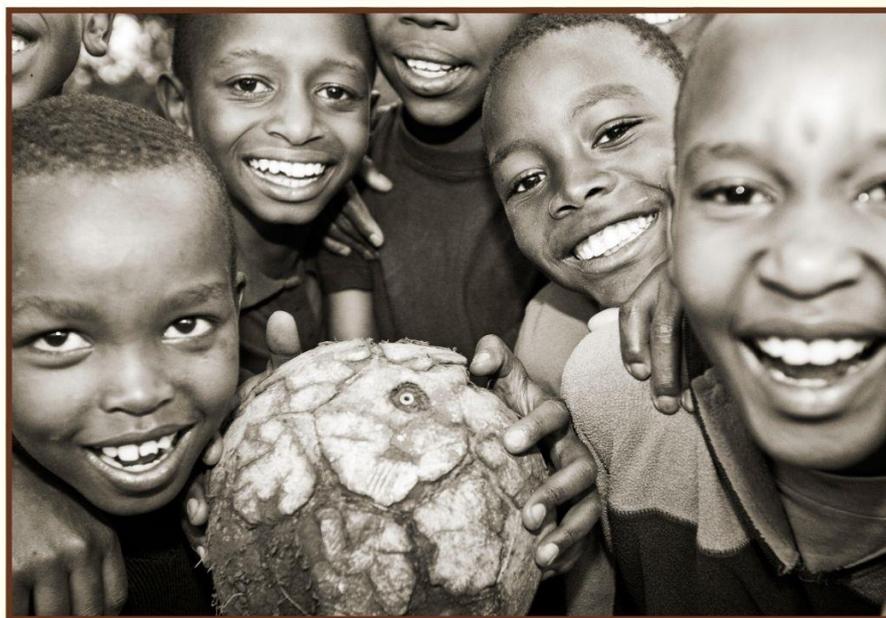
**ATENÇÃO**

Segundo as ideias de Silva (2006), conforme mencionado por Maranhão (2009), os africanos encaram as atividades de jogo e brincadeira como inseparáveis das questões político-sociais, das dinâmicas de trabalho e da transmissão de valores voltados para o bem coletivo.

Em acordo com a nossa proposta, os autores sugerem uma análise dos conhecimentos das comunidades africanas por meio dos jogos e brincadeiras, os quais surgem das experiências sensoriais, interações táteis, expressões musicais, encantos e toda a narrativa da trajetória do povo negro. Essa abordagem se revela como uma forma de resgate histórico-cultural essencial para compreender a origem de muitas práticas presentes na sociedade e que são transmitidas ao longo das gerações.



Figura 4: Crianças tanzanianas brincando com uma bola.



Fonte: Ranplett [202-].



4

Seqüência Didática 1

Jogos de Tabuleiro

Componente Curricular: Educação Física**Objetos de Conhecimento: Brincadeiras e jogos de origem africana.****Público alvo: estudantes do Ensino Fundamental****Objetivo**

Introduzir aos alunos jogos de tabuleiro tradicionais de origem africana e afro-brasileira, promovendo a compreensão da cultura e história dessas comunidades através do jogo.

Objetivos de aprendizagem

- Experimentar brincadeiras e jogos de matriz africana.
- Fruir brincadeiras e jogos populares de matriz africana.
- Reconhecer a influência da cultura por meio dos jogos e brincadeiras.
- Conhecer as características das brincadeiras e jogos de matriz africana.
- Discutir a importância do respeito à diversidade cultural brasileira.
- Identificar as capacidades físicas e ações motoras nas práticas vivenciadas.
- Localizar na comunidade e no entorno da escola, espaços para experimentação segura das brincadeiras tematizadas.
- Compreender o significado das brincadeiras de matriz africana para sua cultura de origem.

Competências gerais

1. Conhecimento
2. Pensamento científico, crítico e criativo
3. Repertório cultural
4. Cultura digital
5. Autoconhecimento e autocuidado
6. Empatia e cooperação
7. Responsabilidade e cidadania





Ao longo dos tempos, os jogos têm refletido a lógica e o pensamento predominantes em cada período histórico, oferecendo *insights* sobre as culturas e crenças sociais específicas de sua época. Eles servem como representações simbólicas não apenas de competição entre pessoas, mas também de confrontos entre humanos e divindades, bem como desafios a serem superados seguindo regras estabelecidas previamente (Anjos, 2013).



Na história das civilizações, certos conflitos, inicialmente associados à preparação para atividades como caça ou pesca, assim como às tarefas cotidianas como plantio e colheita, eram simbolicamente recriados em formas representativas durante os jogos.



“O jogo é um fenômeno integrado de factores biológicos, psicológicos e sociais que se inter-relacionam reciprocamente. Ele é em síntese uma atividade global como o é a vida cotidiana [...] no Jogo traduzem relações e comportamentos que os indivíduos tomam em seu cotidiano [...] porém isso não parece ser só um reflexo puro e simples de valores e atitudes mas, reciprocamente, uma forma de os inculcar e perpetuar”.

(Prista; Tembe; Edmundo, 1992, p. 11)



Jogos de tabuleiro são atividades recreativas ou competitivas que envolvem a participação de uma ou mais pessoas em torno de um tabuleiro físico. Esses tabuleiros podem variar em design e materiais, mas geralmente contêm áreas marcadas e espaços nos quais os jogadores movem peças de acordo com regras predefinidas.



A interação entre os jogadores ocorre seguindo essas regras, que determinam o objetivo do jogo, as condições de vitória ou derrota e as estratégias permitidas.





ATENÇÃO

Apresentar exemplares de jogos de tabuleiro oriundos da África configura-se como um grande desafio. Saiba o porquê:



A África é um dos seis continentes do mundo, sendo o terceiro maior em extensão territorial.

O território estende-se por mais de 30 milhões de km², ocupando, aproximadamente, 20% da área continental da Terra (Sousa, 2023).



Figura 5 - Mapa Ilustrativo do Continente Africano.



Fonte: PNGWing (2020).



Trata-se de um continente formado por 54 países. O que confere à África uma vasta pluralidade étnica e cultural. Assim:

- Um jogo pode ter a sua origem ligada à diferentes nações;
- O formato do tabuleiro, as regras, formas de jogar e as peças podem assumir formatos diferentes entre as nações.



Outra informação importante: atualmente alguns jogos africanos de tabuleiro já são encontrados em versões industrializadas (feitos de plástico, acrílico e outros materiais sintéticos). Porém, nas versões originárias, muitos eram praticados a partir de marcação no próprio solo, com o uso de sementes e outros itens da natureza.



Professor (a):

Antes de iniciar a apresentação do acervo lúdico, temos aqui a oportunidade de refletir sobre diversidade étnica, nacionalismo e regionalismo, marcas do continente africano.

Situação semelhante ocorre no Brasil, onde um único jogo pode ter nomes diferentes dependendo da região de sua origem e de suas mudanças com o passar do tempo.

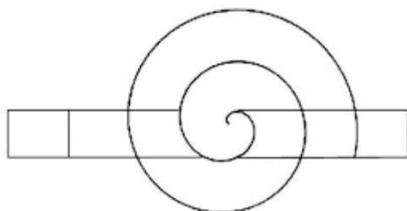




Vamos Conhecer alguns jogos de tabuleiro de origem africana?

4.1 Flongodo

Figura 6: Tabuleiro de flongodo.



Fonte: Silva e Silva (2015).

O flongodo é um jogo de tabuleiro simples e muito divertido. Existem algumas variações quanto ao formato do tabuleiro, sendo a versão composta por duas retas e um espiral ao centro, a mais tradicional.

Figura 7: Bandeira da Costa do Marfim.

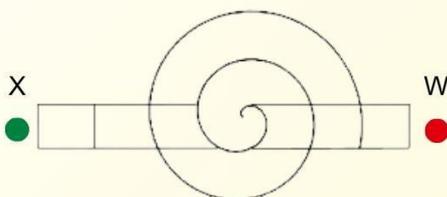


De matiz africana, ele tem origem na Costa do Marfim. Também é praticado em Mali e Burquina Faso (pegar a referência em jogos do mundo todo).

Fonte: Polak [202-].

Regras e formas de jogar

O flongodo é praticado por dois jogadores, cada um deverá ter uma peça de cores distintas (marcadas abaixo nas posições X e W), além de uma terceira peça de qualquer outra cor.



Para iniciarmos a partida, um dos jogadores deverá esconder uma peça em uma das mãos, o adversário deverá adivinhar em qual das mãos está peça, caso ele erre, o jogador que está com a peça escondida avança uma casa no tabuleiro;

Se o jogador adivinhar em qual das mãos se encontra a peça, este assume a vez de esconder, e conseqüentemente propor a adivinhação.





Como variação, pode-se substituir a proposta de adivinhação pelo “par ou ímpar” ou “pedra, papel e tesoura”, onde o vencedor do embate avança uma casa.



A finalização do jogo acontece quando uma das peças chega ao centro do tabuleiro, também é possível aplicar variação, por exemplo: para vencer, a peça deverá chegar ao outro lado do tabuleiro.



Para criar com a turma



Uma vez apresentado o jogo à turma, que tal propor a construção dos próprios tabuleiros de flongodo?

Por serem de confecção simples, o jogo pode acontecer nos próprios cadernos dos alunos, ou folhas de papel A4.

As peças podem ser substituídas por tampinhas de garrafa pet.

Figura 8: Tabuleiro de flongodo no caderno.



Fonte: Silva e Silva (2015).

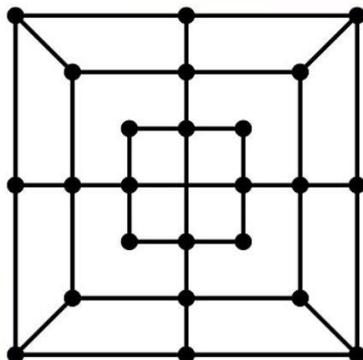




4.2 Morabaraba - África do Sul



Figura 9: Tabuleiro morabaraba



Fonte: Ondjangoasili (2022).



Figura 10 - Bandeira da África do Sul

Jogo de estratégia com origem ligada à África do Sul (Silva, 2020b).

Fonte: Inimma [202-].



O Morabaraba é um jogo de estratégia, que envolve bastante raciocínio lógico e exige concentração para ser desenvolvido (Barbosa; Silva; Silva, 2023).

Regras e formas de jogar

Na versão sul-africana, as peças do Morabaraba recebem o nome de vacas;

- Cada jogador receberá 12 vacas, que deverão ser distribuídas uma a uma ao longo das casas;
- O movimento das peças é livre, desde que a casa futura esteja livre;
- O objetivo consiste em alinhar trios de vacas, denominados moinhos;
- A cada moinho formado, o jogador poderá capturar uma peça do adversário;
- Vence o jogo quem coletar 10 peças do adversário.





4.3 Shisima - Quênia

Figura 11 - Tabuleiro do jogo Shisima



Fonte: profªDébora (2015).

Figura 12 - Bandeira do Quênia



Originário do Quênia, A palavra Shisima, na língua tiriki, significa "extensão de água". As peças do jogo são chamadas de "imbalavali" ou "pulgas-d'água" (Barbosa; Silva; Silva, 2023).

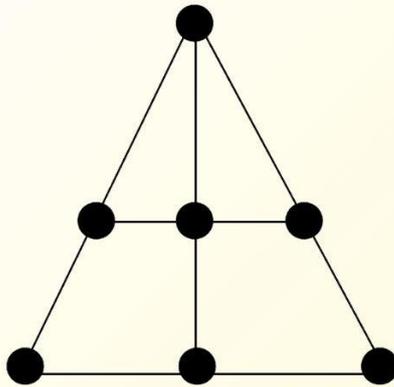


Fonte: Ponizeothox [202-].



4.4 Tsoro Yematatu

Figura 13 - Tabuleiro do Tsoro Yematatu



Fonte: Todão (2024).

Figura 14: Bandeira do Zimbábue.



O jogo Tsoro Yematatu possui suas origens ligadas ao Zimbábue. Jogado pelas crianças no Zimbábue, geralmente no chão de terra utilizando pedras, e, atualmente, com tampinhas de garrafas também (Brauner; Zimmer, Timm, 2016).



Fonte: Icons8 [202-].





Quais são as regras do jogo Yematatu?

1. Cada jogador fica com 3 peças da mesma cor (diferente da cor do adversário). Decide-se na sorte quem começa a partida.



2. O primeiro jogador escolhe um dos locais para colocar a primeira peça. Os movimentos são alternados. Cada jogador, na sua vez, coloca uma peça vazia do tabuleiro.



3. Ao serem colocadas todas as seis peças, restará apenas 1 casa vazia, pode se mover para a próxima região em linha reta.

4. Cada jogador, na sua vez, move uma das peças para uma casa vizinha, vazia. É permitido saltar sobre uma peça, sua ou do adversário.



5. Ganha quem primeiro alinhar suas peças em linhas retas formadas pelos círculos do tabuleiro.





Proposta para Verificação de Aprendizagem

Leia o fragmento de texto a seguir para responder às questões de 1 e 2.



O Jogo é um fenômeno integrado de fatores biológicos, psicológicos e sociais que se inter-relacionam reciprocamente. Ele é em síntese uma atividade global como o é a vida cotidiana [...] no Jogo traduzem relações e comportamentos que os indivíduos tomam em seu cotidiano. (Prista; Tembe; Edmundo, 1992, p.11).

1 - De acordo com o fragmento acima e os jogos de tabuleiro apresentados na seção “vamos conhecer alguns jogos de tabuleiro de origem africana”, aponte situações do cotidiano dos povos criadores dos jogos expressadas nos jogos apresentados:





2 - Agora que você já conhece alguns dos jogos de tabuleiro de origem africana, que tal buscarmos uma aproximação em relação aos jogos de tabuleiro de grande popularidade no Brasil? Você consegue apontar alguma semelhança entre os jogos africanos aqui apresentados com algum jogo de tabuleiro que já conhecia anteriormente? Leve em consideração o formato do tabuleiro, peças, modos de jogar e outros detalhes.





3 - O continente africano é formado por mais de 50 países. Nesse sentido, alguns jogos podem assumir nomes e formas diferentes dependendo da região onde o mesmo é praticado. Algo semelhante acontece no Brasil, dada a dimensão territorial do nosso país e a variedades de raças que constituem o povo brasileiro, alguns jogos têm nomes diferentes dependendo da região onde é praticado. Pesquise jogos e brincadeiras que têm nomes diferentes em outros estados brasileiros.





4.5 Mancala - o jogo milenar

“É fundamental que o conhecimento produzido valorize a história e cultura de todos os povos que contribuíram para seu surgimento”.

(Santos, 2008, p.8)



Professor (a):

Antes de iniciar as próximas tarefas sugerimos que seja feito um regaste da interrelação dos jogos com a cultura dos povos. Propondo aos estudantes a refletirem como as situações do cotidiano podem refletir nas ações do jogo e vice-versa.



Para iniciar o diálogo com a turma:



Que tal conhecermos um jogo de tabuleiro criado há milênios?

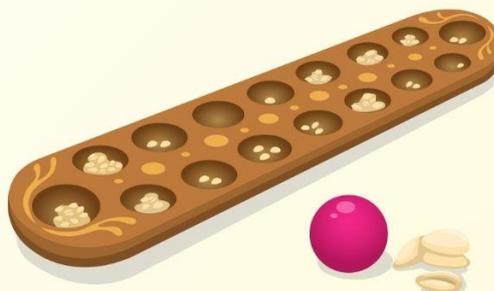


Que tal conhecermos um jogo de tabuleiro que envolva conhecimentos matemáticos e culturais africanos?



Trata-se de um dos jogos de tabuleiro mais tradicionais no continente africano, e chegou ao Brasil por intermédio dos africanos escravizados.

Figura 15 - Ilustração de um tabuleiro mancala.



Fonte: Hadi [202-].





Imersão no jogo



Os jogos Mancala, também conhecidos como jogos de semeadura e colheita, são caracterizados pela deposição de sementes nas cavidades dos tabuleiros, visando capturá-las posteriormente. Além de seu aspecto lúdico, esses jogos têm sido objeto de estudo por diversos pesquisadores, que os consideram como recurso metodológico no ensino de Matemática. Adicionalmente, os jogos de Mancala representam referências positivas em relação à contribuição dos povos africanos para a ciência e o desenvolvimento da humanidade (Foganholi *et al.*, 2020).



De acordo com as observações de Macedo (2000), a expressão "Jogos de Mancala" é utilizada por alguns antropólogos para categorizar uma família de jogos de tabuleiro originados no continente africano, possivelmente no Egito, e cultivados ao longo de mais de sete mil anos em toda a África e Ásia.

Esses jogos, com mais de 200 variações, exibem diversas simbologias, regras e designações, variando de acordo com sua origem geográfica. Em exemplos específicos, na Argélia são conhecidos como Kalah, em Moçambique como N'tchuva, no Sudão, Gâmbia e Senegal como Wari, e na Costa do Marfim como Awelé ou Awalé.



Estudos históricos sinalizam a existência de tabuleiros mancala a partir da época do Novo Império (1580-1085 a.C). Muitos desses registros foram encontrados em rochas, túmulos, lajes e na entrada de templos históricos (Pereira, 2010).

É com base nesses registros que conferimos ao mancala o título de jogo milenar.





Imersão no jogo

Um tabuleiro Mancala é constituído por:



Fileiras contendo concavidades do mesmo tamanho;



Duas concavidades maiores que servem para guardar as peças capturadas durante uma partida;



Para jogar, utiliza-se sementes, pequenas pedras ou conchas.



O objetivo do jogo é capturar as peças, vence aquele que capturar a metade das peças mais uma.

Segundo Pereira (2011), jogos de mancala representam uma variedade, são exemplares que compartilham regras semelhantes, sendo fundamentados na distribuição contínua das peças e na subsequente colheita.

Adotaremos como exemplo didático a variação denominada Awalé, que de acordo com Pereira (2011), figura no Brasil como um exemplar lúdico de origem africana, além de ser praticado também em outros países.

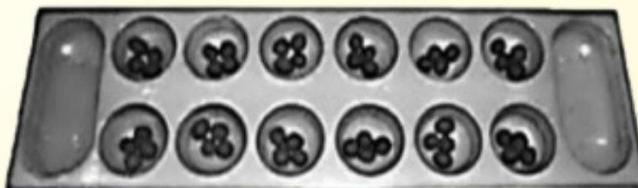
Regras do Mancala (Awalé)

O Awalé é um jogo de Mancala II, praticado por dois jogadores. O tabuleiro é constituído por 14 concavidades; sendo duas linhas de seis buracos e duas concavidades maiores (onde serão depositadas as peças capturadas);

1º passo:

São colocadas , quatro sementes em cada um dos buracos; totalizando 48 sementes:

Figura 16 - Tabuleiro Awalé com sementes.



Fonte: Pereira (2011).



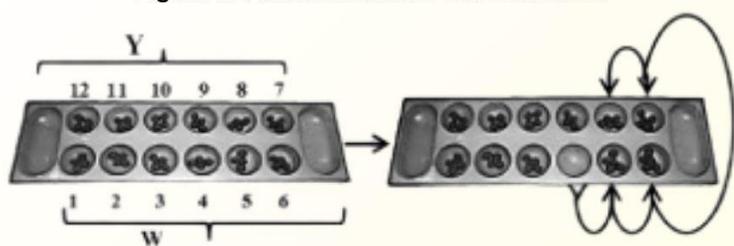


2º passo:

A movimentação do jogo é circular, no sentido anti-horário; o primeiro a jogar deverá escolher uma das suas casas/buracos e distribuir as sementes, uma a uma, nos buracos subsequentes, como segue o exemplo:

O jogador W, coletou as 4 sementes do buraco de número 4 e as distribuiu, uma a uma, nas casas 5; 6; 7 e 8 respectivamente

Figura 17: Tabuleiro Awalé com sementes.



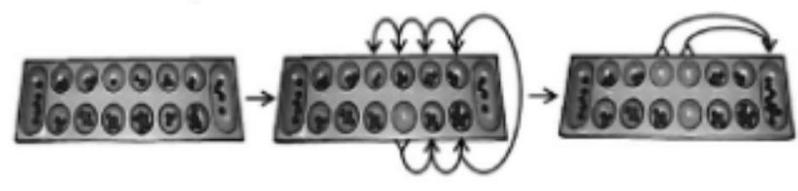
Fonte: Pereira (2011).

Caso o jogador escolha um buraco que contenha 12 ou mais sementes, este deverá coletar todas, fazer a distribuição uma a uma, saltando o buraco de onde partiu,

3º passo: captura

A captura ocorre quando o jogador, ao distribuir as sementes, necessitar colocar a última semente em uma casa do lado do adversário do tabuleiro, e cuja soma seja 2 ou 3 sementes (contado com a depositada). Detalhe: o adversário não pode ficar sem sementes para jogar. Na figura X o jogar escolher as sementes da casa 4 (que continha 6 sementes), fez a distribuição e coletou as sementes da casa 10 (onde a última das sementes foi depositada).

Figura 18: Tabuleiro Awalé com sementes.



Fonte: Pereira (2011).





Atenção! Se o buraco anterior ao que ocorreu a deposição da última semente também estiver comportando duas ou três peças, ocorre a chamada captura dupla.

O objetivo do jogo é capturar o maior número possível de sementes do oponente. A partida pode terminar de diversas maneiras. Aqui estão algumas das condições que podem levar ao fim de uma partida de Awale:



Captura Total: se um jogador capturar todas as sementes do seu oponente, o jogo termina e o jogador que realizou a última captura é o vencedor.

Esvaziamento de Lado: se um jogador não tiver mais sementes em seu lado do tabuleiro, o jogo termina. O outro jogador recolhe todas as sementes restantes no seu lado.



Sem Movimentos Válidos: se um jogador não tiver movimentos válidos em seu turno (todas as suas cavidades estão vazias ou têm menos de duas sementes), o jogo termina. O outro jogador recolhe todas as sementes restantes no seu lado.



Contagem de Sementes: Em algumas versões do jogo, a partida pode ter um número fixo de turnos e, ao final, o jogador com mais sementes capturadas é declarado vencedor.

O Awale é um jogo estratégico e, em algumas variantes, pode haver regras específicas que influenciam o término do jogo. Certifique-se de conhecer as regras específicas da variante de Awale que você está jogando para entender como a partida pode terminar.





Proposta de Atividade



Professor (a):

A atividade proposta a seguir carrega uma série de significados ligados aos Jogos Mancala e a relação destes com o cotidiano, especialmente as ações de semear e colher. Além disso, temos a oportunidade de trazer para a reflexão: o brincar em contato com a natureza; a utilização racional dos recursos naturais; e a industrialização dos jogos. Aproveite!



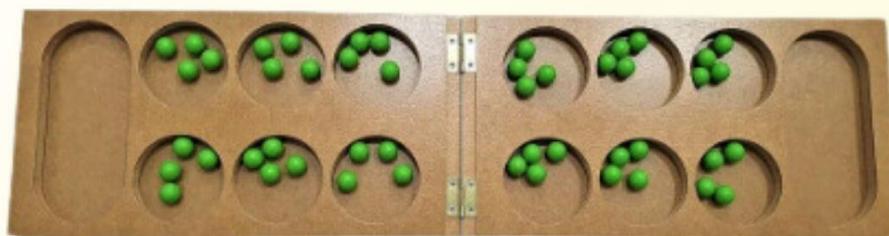
Fazendo o jogo acontecer

Para criar com a turma

Como foi dito anteriormente, os tabuleiros originários eram esculpidos em pedras/rochas, posteriormente surgiram versões em madeira, atualmente é possível encontrar exemplares industrializados, fabricados em materiais sintéticos, como tabuleiros feitos de plástico.



Figura 19: Tabuleiro Awalé Industrializado.



Fonte: Nanicas [202-].



Tradicionalmente, muitas comunidades africanas desenvolvem a prática de jogos mancala fazendo buracos no próprio solo ou em troncos de árvores, e como peças, utilizam sementes naturais, conferindo ao jogo a sua característica marcante: semear e colher.



Veja as imagens a seguir:





Proposta de Atividade

Figura 20: Mãos jogando mancala.



Fonte: Nikada [202-].

Figura 21: Jogando Mancala na África.



Fonte: Vandinteren [202-].

1- Quais características lhe chamaram mais a atenção nas duas fotografias dos jogos Mancala retratados?

2- Quanto a utilização dos tabuleiros e peças, quais as diferenças perceptíveis de uma fotografia para a outra?





Proposta de Atividade



Professor (a):

No contexto de uma proposta educacional para o desenvolvimento de jogos Mancala, pode-se considerar a exploração de duas alternativas pedagógicas.

A primeira envolve a aplicação prática do jogo em um ambiente ao ar livre, aproveitando as condições proporcionadas pela presença de solo. Esta abordagem visa integrar o aprendizado do jogo Mancala com experiências na natureza, capitalizando o espaço de terra disponível na instituição escolar.

A segunda opção consiste na recriação dos jogos Mancala utilizando materiais acessíveis, tais como caixas de ovos vazias e sementes de feijão ou outros grãos. Este método visa promover a aprendizagem prática e sensorial por meio da manipulação direta dos materiais, contribuindo para a compreensão conceitual do jogo de forma tangível e envolvente.

As duas propostas visam enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes experiências diversificadas que transcendem o ambiente tradicional da sala de aula.



Materiais Necessários



Caixas de ovos vazias;



48 grãos para cada tabuleiro



Na possibilidade de desenvolver o jogo no próprio solo, serão 14 buracos, dos quais 12 serão as casas e dois para acomodar as peças capturadas.





Curiosidade!

A Semente do Mancala - Descobrindo os Segredos do Baobá



Professor (a):

Agora que a classe demonstrou uma compreensão das potencialidades inerentes aos jogos de Mancala, propomos a apresentação de um material de leitura intitulado "A Semente do Mancala - Descobrindo os Segredos do Baobá". Este fragmento aborda informações pertinentes à árvore africana conhecida como Baobá, cujas sementes são frequentemente empregadas como componentes do referido jogo em diversas nações africanas.



A Semente do Mancala - Descobrindo os Segredos do Baobá

Os baobás, também conhecidos por embodeiros, imbodeiros ou calabaceiras, correspondem a um gênero de árvores nativas do continente africano, pertencentes à família das bombacáceas. A maioria das espécies encontra-se na ilha de Madagascar, podendo atingir alturas impressionantes de até 30 metros, com troncos que ultrapassam os 10 metros de circunferência.



Além disso, os baobás se destacam pela notável capacidade de armazenamento de água em seus troncos, podendo chegar a cento e vinte mil litros, o que lhes confere a designação de "árvore garrafa". Em algumas regiões africanas, o tronco dessas árvores é escavado por carpinteiros especializados para servir como cisterna comunitária.



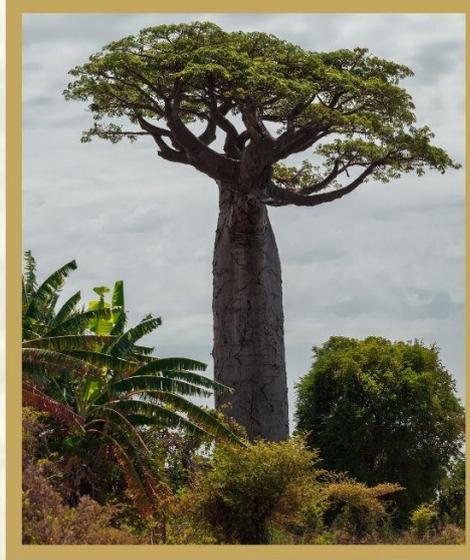
A contribuição dos baobás para as comunidades africanas é enorme, uma vez que essas árvores assumem um papel fundamental na dieta local. Suas folhas, frutos e sementes, ricos em vitaminas e minerais, são fontes importantes de nutrição. Além disso, o fruto do baobá, que lembra uma cabaça, desempenha diversas funções no cotidiano, servindo não apenas como alimento, mas também como utensílio doméstico e elemento decorativo.



A versatilidade continua, uma vez que esses frutos são comercializados como expressões artísticas e seus grãos frequentemente utilizados em jogos de Mancala, enriquecendo ainda mais a relação das comunidades com essas árvores.

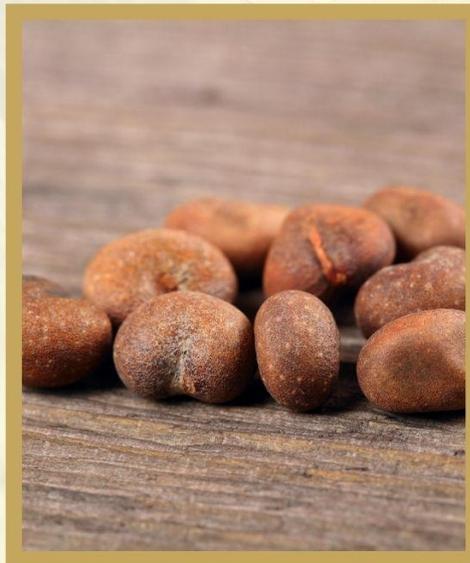


Figura 22: Árvore Baobá em Madagasgar.



Fonte: Mitiander [202-].

Figura 23: Sementes de baobá.



Fonte: Ivafet [202-].

Decorative background elements on the left side of the page include a vertical column of icons: a person in a yellow headwrap, a person with a spear and shield, a golden arrow, a stylized mask, a person's face, a colorful striped pattern, and a drum. At the bottom, there is a horizontal line with a series of decorative arrow-like symbols pointing in various directions.

Baobá - Caio Prado

*Eu sou a folha que desprende da Baobá
Cruzando o oceano, sou sopro do cachimbo da vovó
Sentada na calçada sem contar o tempo, é orixá
Pois sabe ela quem governa seu bumbar
A levezza de quem se expande por inteiro
Porque nunca se apartou da natureza, um corpo só*

Livre, tenho duas cabeças

Como o pássaro africano sankofa

Eu olho pra trás e reconheço o futuro

Fincado no agora, resplandece o amanhã

Sou forte ainda como a folha, Baobá

Quem venta e guia nunca erra a direção

Sou uma árvore inteira de olho atento e pé no chão

Baobá

Baobá

Eu sou a folha que desprende da Baobá

Sou sopro no oceano, cachimbo da vovó

Sentada na calçada sem contar o tempo, é orixá

Pois sabe ela quem governa seu bumbar

A levezza de quem se expande por inteiro

Porque nunca se apartou da natureza, um corpo só

Livre, tenho duas cabeças

Como o pássaro africano sankofa

A levezza de quem se expande por inteiro

Porque nunca se apartou da natureza, um corpo só

Livre, tenho duas cabeças

Como o pássaro africano sankofa

Eu olho pra trás e reconheço o futuro

Fincado no agora, resplandece o amanhã

Sou forte ainda como a folha, Baobá

Quem venta e guia nunca erra a direção

Sou uma árvore inteira de olho atento e pé no chão

Baobá

Baobá

Eu sou a folha que desprende da Baobá

Sou uma árvore inteira de olho atento e pé no chão

Eu sou a folha que desprende da Baobá

Sou uma árvore inteira de olho atento e pé no chão

Eu sou a folha que desprende

Sou uma árvore inteira de olho atento e pé no chão

Eu sou a folha, Baobá

Sou uma árvore inteira de olho atento e pé no chão





Atividade Bônus!

Caça-palavras temático

A África que Brinca no Brasil

Nome: _____ Data: _____

Caça Palavras de Conhecimentos Gerais.

Procure na Horizontal, Vertical e Diagonal.



Z K Z I Ê Z Õ Z Â L J W B S M N Â Á L W Á R B F
 É M M O N Ê P P M M B B T L H J Ú S U F O P P Â
 B M A D A G A S G A R B U Ú P I O I M Á Õ ã Y Y
 X ã W U I Ê Z X Ó Í B W Y Z K Ó S Ê A D F P J Z
 K G W M G R Y Q Ê B O P C I H Í É I J T W W P Ó
 Í V Ú L D Z P F V A Í Ó M Ó V L C C M M Y Q J ã
 Â N G Ó K V F R I O Q I K ã N É A Í P A Â A S B
 S T Í ã I I V U P B D A A L U Z B X M T Q D E O
 Z A T K Ú Á R T C Á W T F B Ó D A Á Ê B Ö T M U
 V B É M E J T O L Á Z F R R X U Ç R U Q Q R E ã
 E U G L W C Z S F T G W I C N S A V S E Y O N Y
 O L X K J Q S D B O I Ê C C H Ê U O K Í Á N T Ê
 Ê E W J W S R I J J I O A Í Ú Q Ê R S J A C E Ê
 Y I Y Q P G Ê Á O X J O N X Ú É F E Ê F Í O S O
 Q R L Á Q Z W Í G Í Õ E O Z Q Ú M E W P Z S A O
 Â O Ê Q V C A Ê O C Ê D ã ã E N W S Ó Y U S W P
 Ó A Â Q J V V Ú S R É I W M V P Í K Í E Í B A Â
 T S G U Ú G Z K W B N J Q M A N C A L A Â I L F
 Ú Q Ó F H Â D C J L Í M Ó A O Ó Ö U ã Q A V É T
 T R Á Á Ö I Y Z Ê J R É I I C É Z D T I Ú T Q Ê
 S D I F L O N G O D O ã P A H Ö K Q É N Z I K E
 F S K Í Ó U U U C E T F K G H P Ó H L K R E Ê Q

- Baobá
- Madagascar
- Ávore
- Frutos
- Awalé
- Mancala
- Semente
- Africano
- Shisima
- Tabuleiro
- Trocon
- Flongodo
- Cabaça
- Jogos

Versão para impressão



Online





Ao final desta sequência didática envolvendo jogos de tabuleiros africanos, esperamos que os alunos possam desenvolver uma apreciação mais profunda pela diversidade cultural e histórica desses jogos. O exemplo do Mancala serviu como um ponto focal para explorar não apenas as nuances do jogo em si, mas também para entender sua importância cultural e social em diversas comunidades africanas ao longo dos séculos.



Aprendizagem esperada:

- **Compreensão Cultural e Histórica:** Espera-se que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda da cultura africana e afro-brasileira, bem como da história por trás dos jogos de tabuleiro, incluindo o mancala. Eles podem aprender sobre a origem desses jogos, significado cultural e seu papel nas sociedades africanas e afro-brasileiras;
- **Raciocínio Estratégico:** Espera-se que os alunos desenvolvam habilidades de resolução de problemas e pensamento estratégico à medida que jogam e refletem sobre suas estratégias;
- **Respeito pela Diversidade:** Ao aprender sobre jogos de tabuleiro africanos e afro-brasileiros, os alunos têm a oportunidade de desenvolver empatia e respeito pela diversidade cultural. Eles podem explorar como diferentes culturas valorizam diferentes tipos de jogos e como esses jogos refletem aspectos importantes de suas sociedades.





Componente Curricular: Educação Física

Objetos de Conhecimento: Educação Física, Língua Portuguesa e Arte

Público alvo: estudantes do Ensino Fundamental

Objetivos

- Experimentar brincadeiras e jogos de matriz africana;
- Fruir brincadeiras e jogos populares de matriz africana
- Reconhecer a influência da cultura por meio dos jogos e brincadeiras.
- Conhecer as características das brincadeiras e jogos de matriz africana.
- Discutir a importância do respeito à diversidade cultural brasileira.
- Identificar as capacidades físicas e ações motoras nas práticas vivenciadas.
- Localizar na comunidade e no entorno da escola, espaços para experimentação segura das brincadeiras tematizadas.
- Compreender o significado das brincadeiras de matriz africana para sua cultura de origem.

MACUMBADABOA

Ê.. como é lindo, lindo, venha ver

O meu povo dançar, África

O Quilombo cantar, Xambá

Saudar meu Orixá, Axé Babá

A criança brincar, de roda...

O meu samba tem cumbia, tem zumba, tem rumba

Tem Coco, tem Maracatu, Afoxé

Macumbadaboa

Acorda, salta, saúda o florescer de um novo dia

No sorriso da criança

A doce dança que carrega nos pés, na cabeça, teu Orixá

Sal do suor que corre, lava a pele preta

É magia

Samba que pulsa, sangue no meu corpo inteiro

Todo dia

Axé Babá, ajaiô,

Meu Alá, Axé Babá!

Guitinho da Xambá (2019).





Apresentação



De acordo com Francisco (2019), para entendermos como os processos educacionais envolvem circularidade, integralidade e diálogo, é necessário, em primeiro lugar, revisitar historicamente a importância das rodas da vida e da natureza. Isso acontece porque a busca por compreender a vida, os processos naturais e o mundo motivou as pessoas a adquirirem conhecimentos e encontrar soluções para os desafios da humanidade.

Trata-se de um convite a interpretar simbolicamente os círculos e compreender como as formas circulares facilitam a comunicação e a linguagem.



“As práticas rodantes na diáspora (aquelas que se desenvolvem em rodas, giros, rodopios e outras formas circulares) são formas oriundas dos conhecimentos africanos. Cultura, conhecimento e organização social se equilibram juntamente aos materiais simbólicos circulares utilizados em rituais, brincadeiras [...] o elemento circular propõe formas comunicativas, estéticas e imaginárias, pelos encontros e pela memória, para exprimir o corpo com a dança, a música e a festa.”

(Oliveira, 2022, p. 160)



Na tradição cultural, as atividades lúdicas em forma de brincadeiras de roda são intimamente ligadas ao contexto infantil. À medida que o desenvolvimento ocorre, observa-se uma diminuição na frequência de participação em tais práticas recreativas.



Contudo, “Cantiga de menino, gente velha já cantou”², na memória persistem as reminiscências de cantigas, cirandas e modalidades de brincadeiras, as quais, quando transmitidas de uma geração para outra, desempenham um papel significativo no fortalecimento da identidade lúdica das civilizações.



² Provérbio falado nos terreiros de candomblé para enaltecer os saberes, vivências e conhecimentos dos mais velhos (Oliveira, 2022).



Apresentação



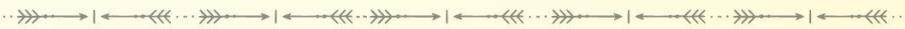
Professor (a):

Nesta sequência didática, apresentaremos atividades lúdicas concebidas para serem executadas em configurações circulares, proporcionando uma excelente ocasião para fomentar o diálogo com as turmas acerca do entorno que nos envolve, a ecosfera circundante e a energia positiva passível de ser irradiada por meio do trabalho coletivo.



Anotações

<input type="checkbox"/>	_____





Vamos conhecer e desenvolver jogos, brincadeiras e atividades lúdicas africanas e afro-brasileiras desenvolvidas em roda/círculos?



Professor (a):

Os conceitos de jogo e brincadeira, embora possuam distinções aparentes, apresentam uma inter-relação substancial. A prática do ato de jogar pode adquirir a conotação de brincar e vice-versa. Adicionalmente, destaca-se a relevância da dança como uma potencial mediadora entre esses conceitos. Nas atividades subsequentes, propõe-se a proximidade deliberada entre esses conceitos, convidando a turma a explorar as possibilidades inerentes a essa convergência.



Para ler com a turma



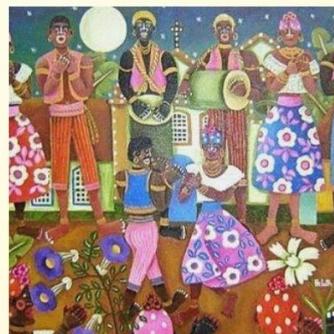
Na Roda do "jongo"

O jongo é uma expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, danças coletivas e práticas de magia. É praticado nos quintais das periferias urbanas e de algumas comunidades rurais do sudeste brasileiro. Acontece nas festas dos santos católicos e divindades afro-brasileiras, nas festas juninas, no Divino, no 13 de maio da abolição da escravatura.

O jongo é uma espécie de louvação aos antepassados, consolidações de tradições e afirmação de identidades. Tem suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, principalmente os de língua bantu.

São sugestivos dessas origens o profundo respeito aos ancestrais, a valorização dos enigmas cantados e o elemento coreógrafo da umbigada.

Figura 24: Ilustração do jongo.



Fonte: Bebeth (2005).





No Brasil, o jongo consolidou-se entre os escravos que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar, no sudeste brasileiro, principalmente no vale do Rio Paraíba. Nos tempos da escravidão, a poesia metafórica do jongo permitiu que os praticantes da dança se comunicassem por meio de pontos que os capatazes e senhores não conseguiam compreender. Sempre esteve assim, em uma dimensão marginal onde os negros falam de si, de sua comunidade, através da crônica e da linguagem cifrada (IPHAN, 2006).



Tambu, batuque, tambor, caxambu, o jongo tem diversos nomes; é tocado e cantado de diversas formas, dependendo da comunidade que o pratica. Se existem diferenças de lugar para lugar, existem também semelhanças, características comuns presentes em muitas manifestações do jongo, tais como: os tambores; a dança e os pontos (IPHAN, 2011).



Fazendo a brincadeira acontecer Para desenvolver com a turma

Professor (a):



Apresentaremos a seguir algumas proposições de atividades lúdicas, bem como adaptações de práticas permeadas por elementos e legados civilizatórios, notadamente em relação à circularidade. Assim, seja na sala de aula, na quadra ou nos espaços externos da escola, sugere-se a iniciativa de iniciar um diálogo com os alunos por meio de uma configuração em círculo.



Tal abordagem não apenas subverte as disposições convencionais em filas, mas também se alinha às intenções subjacentes às reflexões sobre a cultura da circularidade.



A brincadeira do Jongo

Considerando o jongo como um paradigmático representante das manifestações culturais afro-brasileiras, notadamente no âmbito das danças populares, delinearemos a seguir uma experiência recreativa sob a forma de uma brincadeira de roda.



Materiais Necessários



Caixa de som ou dispositivo sonoro similar

Para iniciar a aula:

Diante da disposição dos alunos em uma formação circular, inaugure o diálogo introduzindo informações acerca do jongo, uma expressão destacada das danças populares afro-brasileiras. Conduza questionamentos que instiguem os estudantes a refletirem sobre os elementos que constituem essa manifestação cultural, promovendo uma análise aprofundada sobre a origem da dança, suas características distintivas e sua relevância representativa.

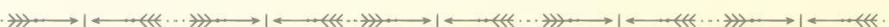
Para fundamentar a aula:

Esta circunstância oferece uma excelente oportunidade para a leitura do texto "Na roda do jongo", conforme apresentado no início desta seção. Isso permitirá uma complementação das discussões, enriquecendo o entendimento dos alunos sobre as nuances do jongo, aprofundando a apreciação da manifestação cultural em questão. A leitura proporcionará uma base sólida para os diálogos subsequentes, consolidando o conhecimento sobre os elementos e a importância do jongo nas tradições afro-brasileiras.

Durante a conversa preliminar, é possível integrar a experiência auditiva ao introduzir músicas do jongo como pano de fundo. Além disso, sugere-se envolver os estudantes na seleção participativa, estimulando-os a votar nas canções que mais os cativaram, bem como a justificar suas escolhas. Esse enfoque amplia a vivência, promovendo uma apreciação mais holística da expressão artística, ao mesmo tempo em que fomenta a participação ativa e reflexiva da turma no processo educacional.



Sugestão de playlist, clique no atabaque ou aponte a sua câmera para o *qr*code e ouça o álbum "Vida ao Jongo", do Jongo da Serrinha³.



³ O Jongo da Serrinha é o grupo mais tradicional de dança de batuque no Rio, criado no fim da década de 60 pelo Mestre Darcy e pela Vovó Maria, composto por moradores da Serrinha - comunidade de Madureira (TV Brasil, 2019).



5.1 Proposta de atividade - O Lenço de Mariazinha



Caixa de som ou dispositivo sonoro similar



Lenços ou tiras individuais (papel, tnt ou similares)



Sugestão de faixa musical para a atividade



1º passo

Os participantes devem constituir um arranjo circular de grande extensão; um indivíduo permanecerá fora do círculo. Cada participante é instruído a afixar o lenço à cintura, de forma a fixá-lo ao elástico da vestimenta ou por outro método adequado.



2º passo

O participante que se encontra fora do círculo é incumbido de correr ao redor deste, com o objetivo de apreender o lenço de um dos colegas e em seguida fugir na direção em que estava correndo, completando a circunferência do círculo na tentativa de ocupar o lugar do colega de quem tomou o lenço.

O colega cujo lenço foi capturado deverá empreender uma perseguição ao indivíduo que lhe tomou o lenço. Caso não consiga alcançá-lo, este último prosseguirá na atividade, permanecendo fora do círculo e dando início a uma nova rodada.



Variações

Diversas configurações anatômicas podem ser sugeridas para a formação do círculo, incluindo posições em pé, sentadas ou em decúbito dorsal/ventral. Essa variedade de posturas pode proporcionar diferentes desafios físicos e estratégias durante a atividade, aumentando a versatilidade e a diversão ao longo da brincadeira.



O professor pode instruir que a captura do lenço ocorra no momento em que a música cesse. Desta maneira, o participante externo ao círculo procederá a tomada do lenço do colega mais próximo no instante em que a música for interrompida.





Tal instrução adiciona uma camada de complexidade ao jogo, exigindo dos participantes atenção e agilidade para reagir rapidamente à mudança de condição musical.



5.2 Proposta de atividade - Ampe em Circulo

A proposta de atividade lúdica a seguir trata-se de uma adaptação da brincadeira “ampe”, esta possui raízes na vibrante cultura da República de Gana, reflete não apenas a diversão e a energia características do povo ganense, mas também os valores de cooperação, agilidade e estratégia que permeiam suas tradições.



Gana é uma das nações mais estáveis da África Ocidental desde que adotou a democracia multipartidária em 1992. Antes chamada de Costa do Ouro, Gana conquistou independência do Reino Unido em 1957, sendo o primeiro país subsaariano a se libertar do domínio colonial (BBC NEWS BRASIL, 2022).

Figura 25: Bandeira de Gana.



Fonte: Opendipart [202-].



1º passo

Os discentes devem se organizar em pares e posteriormente dispor-se em uma configuração circular, posicionando-se de maneira a estabelecer contato visual mútuo. Tal disposição conduzirá à configuração de dois círculos, um interno e outro externo (um círculo dentro do outro).



2º passo

Os alunos que estiverem no círculo interno serão os líderes, a atividade deverá ocorrer da seguinte maneira:

-  Os componentes das duplas deverão bater duas palmas e logo em seguida colocar um dos pés à frente;
-  Caso haja movimento alinhado ou seja, o líder colocar o pé direito à frente e o oponente colocar o esquerdo, será computado ponto ao líder.





Variações

Geralmente, devido às diferenças de ritmo e habilidades individuais dos participantes, a atividade pode não ficar perfeitamente coordenada. Por isso, sugerimos começar com grupos menores, e gradualmente aumentar o número de pessoas nos círculos. Isso desafia o grupo a trabalhar junto para alcançar a harmonia e sincronização entre as palmas e as pausas.



Outro aspecto importante é a maneira como os membros do círculo interno, chamados de líderes, são alternados. Isso pode ser feito com base em tempo ou pontuação. Por exemplo, após completar cinco acertos, o participante do círculo externo assume o papel de líder.



Proposta de Atividade

Professor (a):

Vamos explorar algumas questões para ajudar a solidificar o entendimento sobre a ideia de circularidade africana e como ela se aplica nas brincadeiras e vivências africanas e afro-brasileiras. Estas perguntas podem ser ajustadas conforme o nível de familiaridade que a turma possui com o assunto.

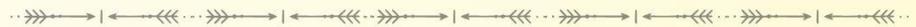


1- Como os princípios da circularidade africana podem influenciar a maneira como os jogos e brincadeiras são concebidos e praticados em comunidades africanas? Como esses jogos e brincadeiras refletem a conexão com a natureza, a comunidade e a espiritualidade dentro dessa estrutura de pensamento?



2- De que forma os jogos e brincadeiras tradicionais africanos, enraizados na circularidade e na noção de ciclos naturais, contribuem para a transmissão de conhecimento intergeracional e para a coesão social dentro das comunidades? Como esses jogos não apenas fornecem entretenimento, mas também servem como ferramentas educacionais e rituais de socialização?







Curiosidade! O Axé



Professor (a):

A sequência didática aqui apresentada foi inaugurada com a introdução das correlações entre os conceitos de brincadeiras e jogos com as cantigas e, especialmente, com a dança. Na próxima atividade, será aprofundaremos a análise da interrelação entre esses componentes da cultura corporal do movimento.



Para iniciar a aula:

Diante da disposição dos alunos em uma configuração circular, inicie um diálogo com a turma questionando qual é a compreensão deles em relação à palavra "axé". A partir das respostas fornecidas, explore os diversos significados apresentados, com o intuito de examinar, em conjunto com os alunos, os elementos da cultura negra associados a essa palavra.



ATENÇÃO

É possível que alguns alunos associem o termo apenas ao "axé" enquanto um gênero musical comercial; a proposta subsequente se configura como uma oportunidade para refletir sobre a compreensão, a redução e a expansão dos conceitos culturais: o axé para além do "axé music".



Para fundamentar a aula:

Nos jogos e brincadeiras apresentados anteriormente, pudemos observar que a interação entre o indivíduo e seu ambiente, bem como com os outros, é facilitada pelo uso do som, da música e do movimento.

O homem, na sua integralidade, busca formas de expressar suas emoções, e muitas vezes o faz por intermédio da (o):





- » Dança
- » Ritmo
- » Corpo
- » Palavras
- » Movimentos
- » Sons

(Guerra, 2008).

Curiosidade!

De acordo com Guerra (2008), axé corresponde à uma energia vital.

Assim, para a cultura afro-brasileira, o axé vai muito além do denominado *axé music*.

O termo "Axé Music"⁴ foi introduzido em 1987 por um jornalista da região sul do Brasil, Hagamenon Brito, com uma conotação depreciativa, para descrever a música que surgia em Salvador e se disseminava globalmente.

Vários artistas baianos, incluindo Margareth Menezes e Carlinhos Brown, rejeitam esse rótulo, considerando-o simplista e inadequado para representar a amplitude do contexto musical e cultural produzido na Bahia (Pereira, 2010).

Portanto, a reflexão do riquíssimo legado da cultura africana e afro-brasileira é fundamental para que evitemos rótulos reducionistas. Mediante tal pensamento, Guerra (2008) conclui que a expressão artística é marcante na vida do africano, ele entoa canções enquanto se ocupa, dança durante os embates, realiza uma espécie de espetáculo musical ao rezar aos orixás, se diverte, pinta, elabora bordados, modela e tece sua existência de maneira artesanal. E essas práticas também são pilares da cultura afro-brasileira.

⁴ O termo Axé é uma saudação religiosa usada no candomblé e na umbanda, que significa energia positiva; espaço sagrado de tambores e ritmos (Pereira, 2010).



5.3 Proposta de atividade: A Grande Roda Axé



Professor (a):

Estamos chegando ao final da nossa segunda sequência didática. Para concluir, reflita com a turma os conceitos até aqui apresentados: ancestralidade; circularidade; comunhão, oralidade... e a presença desses conceitos nos jogos e brincadeiras até aqui apresentados.



Para iniciar a aula:

Para a conclusão desta sequência didática, iremos propor uma atividade aqui denominada “A grande roda de axé”, trata-se de uma adaptação de uma brincadeira oriunda do Zaire.

1º passo

Os participantes deverão formar um grande círculo; no centro do círculo ficará um líder, ao som de uma música todos deverão girar para um dos lados, dançando e batendo palmas;



2º passo

Ao comando do professor (ou do líder), o círculo deve parar de girar. Neste momento, o líder executa movimentos livres, este deverá ser repetido por todos os participantes da grande roda;



3º passo

O participante que ficou de frente para o líder assume o centro da roda, e inicia-se uma nova rodada.

A atividade proposta pode apresenta-se como uma ótima estratégia para a finalização de uma aula, visando a espontaneidade, descontração e a expressão corporal.



Por fim, promova uma roda de conversa conclusiva, partindo do ponto das sensações percebidas ao longo da atividade.



Sugestão de faixa musical para a atividade



6

Seqüência Didática 3

Maranhãfrica: O brincar afro-maranhense

Componente Curricular: Educação Física**Objetos de Conhecimento: Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana****Público alvo: estudantes do Ensino Fundamental****Objetivo**

Promover o reconhecimento e valorização do brincar maranhense e afro-maranhense como elementos importantes na construção da identidade local, destacando a importância dos folguedos populares, figuras como a Boneca Abayomi e Casemiro Coco, e a relação entre o brincar e os recursos naturais.

Objetivos de aprendizagem

- Experimentar brincadeiras e jogos de matriz africana.
- Fuir brincadeiras e jogos populares de matriz africana.
- Reconhecer a influência da cultura por meio dos jogos e brincadeiras.
- Conhecer as características das brincadeiras e jogos de matriz africana.
- Discutir a importância do respeito à diversidade cultural brasileira.
- Identificar as capacidades físicas e ações motoras nas práticas vivenciadas.
- Localizar na comunidade e no entorno da escola, espaços para experimentação segura das brincadeiras tematizadas.
- Compreender o significado das brincadeiras de matriz africana para sua cultura de origem.

Competências gerais

1. Conhecimento
2. Pensamento científico, crítico e criativo
3. Repertório cultural
4. Cultura digital
5. Autoconhecimento e autocuidado
6. Empatia e cooperação
7. Responsabilidade e cidadania



Apresentação

Figura 26: Mapa com Bandeira do Maranhão.



*“No momento da **festa**, o **brincante** se entrega a esse mundo de ritmos, cores e formas; “Boi” e brincante se condensam em um só, numa só celebração, num estado de imanência [...]” (Viana, 2013, p. 3).*

Fonte: Lopes Studio [202-].

A análise dos jogos e brincadeiras tradicionais do Maranhão revela uma rica tradição cultural enraizada na história e no folclore do estado nordestino brasileiro. Essas práticas lúdicas expressam uma diversidade notável, resultado da interseção de influências das tradições africana, indígena e europeia. Este texto objetiva destacar alguns exemplos desses jogos e brincadeiras, ressaltando suas características únicas, ligação com o cotidiano maranhense e a importância histórica e cultural destes exemplares.

Em uma breve investigação realizada na internet mediante o emprego das terminologias "brincadeiras maranhenses", observa-se a interseção entre as atividades recreativas e as expressões folclóricas, notadamente exemplificadas pelo Bumba-meu-boi e outras celebrações e manifestações dançantes que se destacam como elementos distintivos da cultura do Maranhão.

De acordo com o IPHAN (2011), o Bumba-meu-boi é comumente entendido como uma expressão cultural popular, caracterizada por sua natureza lúdica, festiva e recreativa, conforme observada em sua prática no Brasil de forma geral. Isso se deve ao envolvimento de diversos elementos que não apenas o classificam como uma brincadeira ou **folgado**⁴, mas como uma celebração abrangente, na qual se destacam aspectos relacionados ao ciclo da vida, ao universo místico-religioso e à figura central do boi, em torno do qual todos os outros elementos desse patrimônio cultural gravitam, fornecendo a base para a festividade.

Assim, a temática “brincadeiras maranhenses” carrega uma gama de possibilidades, destacando-se a associação desses termos aos folguedos populares. Essa ligação, de acordo com Campello e Santana (2019), justifica-se pela transmissão da história oral de geração em geração, pela vivência e reprodução dos costumes dos povos, além da cultura e perfil socioeconômico de um determinado lugar.



⁴ S.m Festa popular; festa de caráter popular e tradicional que traz os costumes ou hábitos de um povo, de uma região: folguedo do Bumba Meu Boi. Adaptado de: Dicionário Online de Português [202-].



Em síntese, a atividade lúdica na infância dos habitantes afro-maranhenses constitui uma manifestação cultural e identitária complexa, que espelha a diversidade e dinamismo da sociedade maranhense. Ademais, observa-se a influência marcante das particularidades das comunidades onde ocorrem tais atividades recreativas, bem como sua interação com os recursos naturais locais.



Para ler com a turma

RONDINELLI, Paula. Cacuriá. **Brasil Escola**. [202-]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/cacuria.htm>. Acesso em: 25 nov. 2023.



O Cacuriá, ou Cacuriá de Dona Teté, é uma dança típica do estado do Maranhão. Embora já seja parte constituidora do folclore brasileiro, sua origem não remonta mais do que quarenta anos atrás. Essa dança é apresentada durante a Festa do Divino Espírito Santo da região.

A festa do divino é considerada uma das manifestações culturais mais importantes do Maranhão e, por esse motivo, merece um texto à parte com melhores explicações. No entanto, como o tema desse texto é o Cacuriá, apenas pincelarei alguns fatos para contextualizar essa dança na festa do divino.

Trata-se de uma festa que ocorre no dia de Pentecostes, sete semanas após a Páscoa, com a intenção de celebrar o dia em que o Espírito Santo teria descido para encontrar os doze apóstolos.

Muito embora a Festa do Divino pareça uma comemoração cristã, no Maranhão ela é bastante sincrética (mistura popular de diferentes crenças) ao apresentar elementos católicos e de religiões africanas. Durante a festa, várias danças são apresentadas como o Tambor de Crioula e o Carimbó. Após a apresentação do Carimbó, foi introduzido o Cacuriá como uma dança mais profana do que as outras.

A música e as danças são constituídas por músicas menores. O seu ritmo é dado por caixas e sempre há uma pessoa que introduz a ladainha, seguida pelos participantes que, além de dançar, respondem ao coro.

A dança é feita aos pares ou em formato de roda. As moças dançam com blusas geralmente curtas e saia comprida rodada, sempre adornadas por flores. Já os rapazes costumam usar colete sem camisa por baixo e calças curtas. Ambos dançam descalços.

Figura 27: Dona Teté.

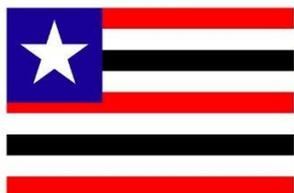


Fonte: Governo do Maranhão [20--].



Sintetizando

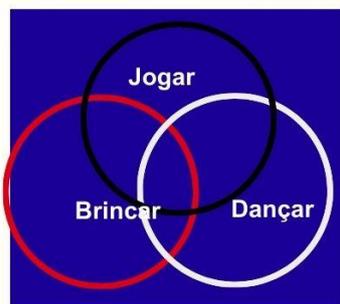
Figura 28: Bandeira do Maranhão.



Fonte: Sparklestroke [202-].

A bandeira do Maranhão tem nove listras horizontais intercaladas em três cores e é uma homenagem às etnias do estado: indígenas, brancos e negros.

Figura 29: Diagrama de Venn⁵ nas cores da bandeira do Maranhão.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na rica cultura do Maranhão, há uma profunda interrelação entre jogar, brincar e dançar, refletindo os vínculos íntimos entre história, tradição e identidade.

Figura 30: Brincantes do bumba-meu-boi da Pindoba.



Fonte: Catarina (2019).

Brincantes: apesar de não ser um personagem, o público é parte fundamental do bumba meu boi. Quem acompanha os festejos, interagindo ou não com os personagens, é chamado de brincante (Campos, 2021).

⁵ O diagrama de Venn, também conhecido como diagrama de Venn-Euler, é uma maneira de representar graficamente um conjunto, para isso utilizamos uma linha fechada que não possui auto-intersecção e representamos os elementos do conjunto no interior dessa linha (Luiz, 2019).



Artefatos lúdicos afro-maranhenses



Professor (a):

Agora que já vimos sobre a relação do brincar afro-maranhense com os folguedos populares, iremos explorar alguns artefatos lúdicos, são itens e brinquedos recheados de significativos intimamente ligados à cultura do povo maranhense.



A boneca de retalhos afro-maranhense

Para iniciar o diálogo com a turma:



Numa roda de conversa inicial, proponha a construção do conceito do objeto lúdico “boneca”;



Em seguida, faça uma sondagem sobre as prateleiras das lojas de brinquedos infantis, na intenção de verificar quais são os estereótipos são mais difundidos nessas lojas e proponha a reflexão de o porquê destas representações;



Dando continuidade, proponha a reflexão se todos os povos, etnias e raças são contempladas pelos padrões geralmente comercializados pelas lojas;

ATENÇÃO



Caro professor, se perceber que os alunos ainda não compreendem os conceitos de povo, raça, etnia e estereótipos, sugerimos a realização de uma pesquisa seguida de discussões para esclarecer esses termos. Podemos explorar como esses conceitos se relacionam no dia a dia e nas interações sociais, promovendo uma compreensão mais profunda e consciente.





6.1 A história que a história não conta "Chegou a vez de ouvir a Lena Martins"



*Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis,
jamelões
São verde e rosa, as multidões*

*Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis,
jamelões
São verde e rosa, as multidões*

*Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra*



*Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que
descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato*



*Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati*



*Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês*



Samba-Enredo - G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ) (Wantuir, 2019).

Figura 31: Lena com suas criações - Bonecas Abayomi de vários estilos e tamanhos



Fonte: Teixeira (2023).





Professor (a):

A história da boneca Abayomi costuma ser contada como um reflexo da solidão, sofrimento e resiliência das mulheres africanas durante as viagens nos navios negreiros. No entanto, poucas pessoas questionam essa narrativa. Aqui, vamos apresentar uma outra história, conectada aos laços e nós da artesã maranhense Lena Martins.



Para ler com a turma

6.2 Manifesto pelo reconhecimento da criadora da boneca Abayomi

A boneca Abayomi, importante símbolo de resistência negra na cultura brasileira, foi criada pela artesã maranhense Lena Martins no final da década de 80, quando se discutia a marcha pela farsa de 100 anos da abolição e o movimento das mulheres negras passava por um intenso período de produção de conhecimento e crescente visibilidade.

Lena, radicada no Rio de Janeiro e participante deste movimento, era Animadora Cultural do CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) da Cidade de Deus quando, em 1987, criou a boneca negra feita com retalhos de pano, sem cola e sem costura, que foi batizada um tempo depois por Ana Gomes, que na época estava grávida.

Ana contou que se a criança fosse menino se chamaria Abebe Bikila e se fosse menina se chamaria Abayomi. Como nasceu menino, o nome enfim chegou para a boneca com a explicação de seu significado: meu presente.

No início da década de 90, com a formação da Cooperativa Abayomi, composta por mulheres artistas e educadoras, a boneca (e toda a carga histórico-social que gestou sua criação) começa então a ser difundida com oficinas e vivências realizadas em diversas partes do Brasil.





Mas você já deve ter ouvido uma história bem diferente sobre a boneca, não é? Isso porque ainda antes da virada do milênio começam a surgir diferentes versões de um mito de origem das bonecas Abayomi, como se fossem feitas em navios negreiros por mulheres escravizadas para suas crianças. O que não encontra sustentação em nenhuma pesquisa consistente realizada por historiadores, antropólogos, sociólogos, folcloristas, nem mesmo em documentos da época ou relatos de cronistas do período da escravidão.



Essas narrativas que não reconhecem a artesã brasileira como criadora da Abayomi estão inseridas no contexto da pós-verdade e das “fake news”. Elas tocam as pessoas por seu aspecto sentimentalista sobre o terrível processo histórico do tráfico negreiro, abrem mão do fato social do tempo presente e distorcem importantes processos de resignificação dos nossos traumas sociais. Como diz Lena Martins, “A boneca Abayomi nasceu livre”.



Tais ideias falsas reforçam o ideal colonial de apagar as autorias do povo negro, apagar nossas resistências, criações e reflexões, nos colocar umas contra as outras. Uma mulher negra que desenvolve esse artesanato genuinamente brasileiro, uma criação tão contundente e eficaz capaz de ganhar o país inteiro, é revolucionário! Deve ser dançado, cantado, comemorado por toda a comunidade e não, como vem sendo feito sistematicamente, apagado e silenciado.



O projeto do racismo tem muitas faces e uma delas é fazer com que o reproduzamos, muitas vezes sem nos dar conta. A união e a mobilização antirracista são os instrumentos que temos ao nosso alcance. Assim, nós que fizemos parte ou que testemunhamos seu nascimento, afirmamos que as bonecas Abayomi são uma criação da artesã Lena Martins, integrada à cultura popular contemporânea e brasileira, por identificação e reconhecimento de sua força imagética e simbólica.



Convocamos todas as pessoas que conhecem a boneca Abayomi a se juntarem a este movimento, divulgando em suas redes sociais este manifesto, depoimentos, imagens, vídeos, teses e artigos acadêmicos, documentários e entrevistas com Lena... passem a palavra!



Coletivo Abayomi Boneca Preta Brasileira (2020).



Para aprofundar a história da boneca Abayomi:





6.3 “Abayomi - a boneca afro-maranhense



Proposta de Atividade



Professor (a):

Vamos explicar agora o processo detalhado para confeccionar a boneca Abayomi. Realize essa atividade com a turma, incentivando discussões sobre como as bonecas e bonecos podem influenciar e/ou sofrer influências da percepção da imagem corporal das pessoas. Ao final, proponha a reflexão: Abayomi enquanto figura da resistência da cultura negra.



Materiais necessários



1 retalho de tecido preto medido 24cm x 12cm



1 retalho de tecido preto medido 24cm x 5cm



1 retalho de tecido de uma outra cor 14cm x 8cm



2 fitas de tecido colorido

Vídeo - passo a passo da confecção da boneca Abayomi:





ATENÇÃO



A ausência de olhos, boca ou nariz no rosto da boneca Abayomi não é mera coincidência, mas sim uma escolha deliberada que carrega consigo uma profunda carga simbólica. Essa singularidade convida-nos a refletir sobre a riqueza e diversidade das etnias que compõem a civilização africana.

Ao despojar a figura da boneca de características faciais específicas, ela se torna uma representação abstrata e universal, transcendendo a individualidade para abraçar a coletividade do continente africano (Gomes *et al.*, 2016).

Figura 32 - Boneca Vovó Abayomi feita por Lena Martins.



Fonte: Martins [2023].





Atividade Bônus: do brinquedo à brincadeira Meu querido bebê abayomi



A oficina Bebê Abayomi, configura-se como uma atividade adicional de grande importância, destaca-se por sua técnica simplificada e sua relevância na trajetória da boneca. Ao longo das últimas décadas, cerca de 58.000 indivíduos de diversas faixas etárias participaram dessa experiência, tornando-a uma das iniciativas mais duradouras e requisitadas (Gobbato, [202-]). Ainda de acordo com Gobbato [202-], nas oficinas voltadas para a confecção de bebês abayomi, os participantes são conduzidos a uma fase inicial de interação. Nesse momento, todos geralmente são convidados a se envolverem em exercícios de relaxamento e técnicas destinadas a dissipar qualquer vestígio de timidez que pudesse surgir. As dinâmicas proporcionaram um ambiente descontraído e acolhedor, criando uma atmosfera propícia para a colaboração e a troca de ideias.



Figura 33: Bebê Abayomi.



Fonte: Cidade das Artes (2013).

Proposta de atividade Meu querido bebê -brincadeira nigeriana

Materiais necessários



Giz



Espaço físico da quadra ou sala/pátio

Organize os alunos em um grande círculo. O primeiro passo é escolher alguém para sair do círculo temporariamente. Enquanto essa pessoa está fora, o grupo decide quem será o "bebê". Quando o bebê é escolhido, ele se deita no chão, e os outros alunos desenham o contorno do seu corpo. Em seguida, o aluno que saiu do círculo volta e tenta adivinhar quem é o bebê com base no desenho feito pelos colegas. Essa atividade promove diversão e interação entre os alunos.





Proposta de Atividade

Abayomi, a boneca afro-maranhense: Reflexões



1- Qual é o simbolismo por trás da boneca Abayomi como uma figura de resistência negra? Como ela contribui para a preservação da cultura afro-brasileira?



2 - Em sua opinião, a boneca Abayomi pode ser considerada uma forma contemporânea de expressão artística que transcende as barreiras culturais e serve como um meio de conscientização sobre a história e a luta das comunidades negras?



3 - De que maneira a confecção das bonecas Abayomi pode ser vista como um ato político e cultural, desafiando estereótipos e promovendo uma narrativa mais inclusiva sobre a história afro-brasileira?



4 - De que maneira a confecção das bonecas Abayomi pode ser vista como um ato político e cultural, desafiando estereótipos e promovendo uma narrativa mais inclusiva sobre a história afro-brasileira?





6.4 Casemiro Coco: Boneco-briquedo e a resistência negra

Figura 34: Boneco Casemiro Coco do Sr. Zé Boneca.



Sou Casemiro Coco Nasci na terra do oco Cabra que nunca morreu e nem tem inveja de quem morre.

(Furtado, 2006).

Fonte: Veras [20--].

Os bonecos têm uma história rica e diversificada que remonta a culturas antigas e diversas partes do mundo. Desde os tempos antigos, os seres humanos criaram representações em miniatura de si mesmos e de criaturas para diversos propósitos, como rituais religiosos, cerimônias de cura, entretenimento e educação.

Professor (a):

Para explorar o boneco/personagem Casemiro Coco e o que ele representa, podemos discutir com a turma sobre os tipos de bonecos que normalmente vemos à venda e a origem cultural destes bonecos.

Na minha infância, tive bonecos de heróis e figuras icônicas que atravessavam continentes e culturas. Desde os imponentes super-heróis americanos até os fascinantes personagens da Ásia. No entanto, agora como pesquisador, percebo uma lacuna significativa quanto aos bonecos que tive: a ausência de representatividade da cultura negra.





Esse cenário, ainda que gradualmente, está passando por transformações significativas. É evidente o surgimento de uma maior diversidade nas prateleiras das principais lojas de brinquedos. Já é possível encontrarmos uma variedade de bonecos e bonecas que refletem os traços e a cultura africana e afro-brasileira.



Figura 35: Criança negra com o Finn, o herói negro de “Star Wars”.



Fonte: Diário do Centro do Mundo (2016).



Os movimentos em prol da representatividade da cultura negra por meio dos brinquedos, especialmente os bonecos, já contam com a presença de diversos personagens de destaque no mercado. Esses personagens mercadológicos, mesmo alguns sendo utópicos e fantasiosos, podem atuar como agentes de empoderamento e inclusão, inspirando crianças a se identificarem e se orgulharem de suas origens.



Para ler com a turma

Um dos personagens mais importantes das histórias em quadrinhos o Pantera Negra é conhecido por não ser apenas um super-herói como tantos outros, mas também por ter seu próprio reino – a nação superdesenvolvida de Wakanda. Através dos anos, T'Challa⁶ foi um dos maiores pilares da representação negra em histórias de super-heróis.

O Pantera Negra fez sua primeira aparição nos quadrinhos da Marvel no mês de abril de 1966, nas páginas de *Fantastic Four* #52.

Figura 36: Boneco Pantera Negra.



Fonte: Arquivo do autor (2024).



⁶ FIAUX, G. T'challa: tudo o que você precisa saber sobre o Pantera Negra da Marvel. **Legião de Heróis**. 2023. Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/tchalla-pantera-negra-marvel-tudo-sobre.html>. Acesso em: 12 fev. 2024.



O herói foi criado por Stan Lee e Jack Kirby, e originalmente foi apresentado para enfrentar o Quarteto Fantástico, que havia encontrado a lendária nação de Wakanda durante suas expedições.



Proposta de atividade
Produção textual

Professor (a):

Desenvolva com a turma a seguinte reflexão: “de que forma bonecos de heróis negros - como o Pantera Negra - podem contribuir na construção e fortalecimento da identidade sociocultural das crianças afro-brasileiras?”

Anotações

<input type="checkbox"/>	_____





Casemiro Coco O herói nordestino



Casemiro Coco é caracterizado por um típico fantoche de retalhos de tecido, com uma cabeça esculpida em madeira. Há estudiosos que sugerem que a origem desse boneco é claramente do Nordeste. Contudo, há divergências sobre se ele vem da Paraíba ou do Ceará, sendo este último o local onde há mais informações sobre o boneco, também encontrado no Teatro de Bonecos Popular do Maranhão (Oliveira e Borralho, 2019).

Casemiro Coco apresenta características distintivas compartilhadas com outros brinquedos típicos do Nordeste, como o Mamulengo e o João Redondo. Isso se manifesta tanto na linguagem e estrutura, pois são todos classificados como bonecos de luva, quanto na variedade de personagens, nas formas de apresentação, na expressão marcante de comicidade e na interação com o público, conduzida pelo manipulador de bonecos, músicos, palhaços e mágicos.

Normalmente, Casemiro Coco assume o papel de um personagem negro astuto e divertido, caracterizado por um vocabulário provocativo e irreverente. O personagem emergiu como o protagonista central na prática tradicional do teatro de bonecos do Maranhão, especialmente nas áreas rurais do estado. Ele compartilha histórias e aventuras, que variam desde as mais engraçadas até as mais trágicas. Suas narrativas frequentemente retratam confrontos com antagonistas e perseguições por parte de homens brancos vingativos e mais abastados.

Figura 37: Casimiro Coco de Gilberto Calungueiro.



Fonte: Calungueiro (2022).





6.5 Casipet



Para confeccionar com a turma



Professor (a):

Vamos apresentar a seguir uma ideia baseada no Casemiro Coco, chamada de Casipet. É uma maneira diferente de criar o personagem com a turma, tornando mais fácil recriá-lo.

Materiais necessários

-  Garrafinha pet
-  Barbante
-  Tesoura
-  Cola
-  Fita adesiva
-  Lapis e Tinta acrílica
-  Pincel
-  Papel cartão
-  Pano (tecido ou tnt)

Passo a passo Casipet



Os bonecos Casipet, elaborados através da reutilização de garrafas de refrigerante descartadas, são frequentemente empregado pelos integrantes do coletivo Casemiro Coco (UFMA), trata-se de uma possibilidade para a construção com os estudantes, oferecendo uma forma de comunicação econômica e eficiente que minimiza o tempo necessário para elaboração, eliminando a necessidade do longos processos de colagem e secagem de materiais.

(Silva, 2020a)





Curiosidade: infância afro-maranhense, brincar e natureza



Guerra de mamona, bola de sabão soprada com o talo do mamoeiro... essas são algumas lembranças que carrego da minha infância. Era comum utilizarmos elementos provenientes da natureza nas brincadeiras.



Professor (a):

As reflexões a seguir conduzem-nos a uma análise profunda da interação entre o ato de brincar e a natureza. Além disso, permitem-nos estabelecer parâmetros e considerações acerca das transformações que as atividades lúdicas têm experimentado, especialmente no contexto da industrialização e da tecnologia.



As crianças maranhenses emergem como portadoras de uma riqueza sociocultural complexa, refletindo a diversidade presente em cada localidade do Estado. Entre essas expressões, destaca-se a habilidade de confeccionar brinquedos a partir de materiais disponíveis no ambiente circundante, a recriação criativa de jogos tradicionais e a celebração de folguedos característicos da região. Essas práticas evidenciam a capacidade das crianças de incorporar e transmitir elementos culturais locais, contribuindo para a preservação e renovação do patrimônio cultural maranhense (Dutra, 2020).



Neste contexto, recordo-me de duas experiências significativas que vivenciei durante minha infância e juventude: a criação do brinquedo denominado "boizinho caetano" e a confecção de piões a partir do coco babaçu. Essas práticas revelam a inventividade das crianças e jovens maranhenses, que utilizam recursos disponíveis em seu entorno para criar formas de entretenimento e expressão cultural.





Com a semente e alguns palitos, criávamos o boizinho caetano. Assim, nos víamos como fazendeiros e criávamos nossas narrativas da infância e juventude.

Originária da Ásia e África, esta planta apresenta frutos pendentes em forma de cápsulas carnudas que abrem quando maduras, revelando sementes envoltas em arilos vermelho-vivo, mucilaginosos e doces, medindo entre 4 a 6 cm de comprimento (UFSC, 2020).

A partir do coco babaçu, habilmente esculpimos piões artesanais. Estes pequenos brinquedos tornaram-se uma verdadeira febre entre crianças e adolescentes.

Figura 38: Semente da *Momordica charantia* (melão-de- são caetano).



Fonte: Natureza Bela (2011).

No vídeo, alunos do Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho (Modalidade EJA) confeccionaram piões a partir do coco babaçu coletado no quintal da escola.

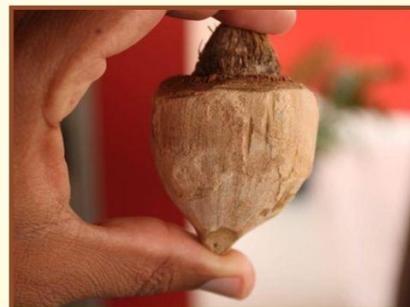


Figura 39: Coco babaçu.



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Figura 40: Pião feito a partir do coco babaçu.



Fonte: Arquivo do autor (2024).





Assim como o baobá africano, o babaçu é mais do que uma simples árvore; é um símbolo de **resistência e resiliência**., o babaçu é reverenciado pelos povos da região maranhense, que o consideram uma dádiva dos deuses, uma fonte inesgotável de bênçãos. Suas raízes profundas parecem conectar-se às entranhas do mundo, enquanto seus galhos se estendem como braços acolhedores, convidando todos os que o contemplam a compartilhar de sua força e de sua beleza.

Na imagem a seguir, observamos uma fotografia de uma palmeira do babaçu, situada no ambiente do Centro de Ensino Dr. Tarquínio Lopes Filho (CETALF), uma escola da rede pública no estado do Maranhão, localizada no município de São José de Ribamar.

Esta palmeira encontra-se “abraçada” por uma outra árvore. Mesmo nesse estágio, a palmeira exibe robustez e vitalidade, continuando a produzir os cobiçados cocos que são emblemáticos do território maranhense.

Esse exemplar serve como um símbolo da resistência e da fecundidade da vegetação típica da região, contribuindo para a preservação da biodiversidade e para a identidade cultural local.

Figura 41: Palmeira *Orbignya phalerata* (babaçu).



Fonte: Arquivo do autor (2024).





Chegamos ao final de mais uma sequência didática, destacamos a importância de promover o reconhecimento e a valorização do brincar maranhense e afro-maranhense como uma forma de fortalecer a identidade local e preservar as tradições culturais enraizadas nas comunidades do Maranhão.



Ao destacar os folguedos populares, como o Bumba Meu Boi, juntamente com figuras emblemáticas como a Boneca Abayomi e Casemiro Coco, a seção “Maranháfica” nos convida a compreender a riqueza histórica e cultural do brincar afro-maranhense.

Espera-se que ao final dessa sequência os alunos sejam capazes de:

- Reconhecer a importância do brincar como uma expressão viva da identidade e das tradições culturais;
- Reconhecer e valorizar figuras icônicas da cultura local, como a Boneca Abayomi e Casemiro Coco, enquanto símbolos de resistência;
- Relacionar o brincar e os recursos naturais, destacando a importância da sustentabilidade e fortalecendo os laços entre as pessoas e o meio ambiente.
- Promover o respeito pela diversidade cultural e ambiental, incentivando a valorização das tradições locais e a preservação da identidade maranhense.

Em suma, ao compreender e valorizar o brincar maranhense e afro-maranhense, estamos não apenas preservando tradições valiosas, mas também fortalecendo a identidade local e promovendo um maior respeito pela diversidade cultural e ambiental.





Sequência Didática 4

Grandes Jogos e Africanidade

Componente Curricular: Educação Física**Objetos de Conhecimento: Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana****Público alvo: estudantes do Ensino Fundamental****Objetivos de aprendizagem**

- Experimentar brincadeiras e jogos de matriz africana.
- Fruir brincadeiras e jogos populares de matriz africana.
- Reconhecer a influência da cultura por meio dos jogos e brincadeiras.
- Conhecer as características das brincadeiras e jogos de matriz africana.
- Discutir a importância do respeito à diversidade cultural brasileira.
- Identificar as capacidades físicas e ações motoras nas práticas vivenciadas.
- Localizar na comunidade e no entorno da escola, espaços para experimentação segura das brincadeiras tematizadas.
- Compreender o significado das brincadeiras de matriz africana para sua cultura de origem.

Competências gerais

1. Conhecimento
2. Pensamento científico, crítico e criativo
3. Repertório cultural
4. Cultura digital
5. Autoconhecimento e autocuidado
6. Empatia e cooperação
7. Responsabilidade e cidadania





Para iniciar o diálogo com a turma



Professor (a):

Nesta série de atividades educativas, vamos falar sobre os chamados "grandes jogos". Ou seja, aqueles que acontecem em espaços amplos e podem ser jogados por muitas pessoas ao mesmo tempo



ATENÇÃO

Vamos analisar uma imagem muito interessante. Olhe para a fotografia abaixo, que mostra crianças da Etiópia brincando. Ela foi tirada pelo fotógrafo Steve McCurry.

Figura 42: Crianças etíopes brincando.



Fonte: McCurry (2014).

As crianças que você vê na imagem são da Etiópia, um país no continente africano. Elas estão brincando juntas, o que é algo muito comum para crianças e jovens de todo o mundo.





Ao analisar a imagem, em que tipo de jogo ou atividade recreativa você imagina que o grupo esteja envolvido?

Você consegue identificar alguma semelhança entre a ação representada e algum jogo ou atividade recreativa que você conheça?



Para ler com a turma

A Etiópia é um país da África Oriental, localizado na região conhecida como Chifre da África. Sua capital é a cidade de Adis Abeba. O país é atravessado pelo Grande Vale do Rifte e possui terrenos montanhosos e planálticos em sua maioria, o que condiciona a ocorrência de climas mais amenos, como o temperado.

A população etíope é de mais de 114 milhões de habitantes, a segunda maior da África, a maior parte deles vivendo na zona rural. Com baixos IDH e PIB per capita, a Etiópia é um país pobre cuja economia se baseia nos setores terciário e primário.

A Etiópia é detentora de uma ampla e rica diversidade cultural, que tem como base a multietnicidade do país. Entre as etnias que possuem o maior número correspondente de população estão: oromo, amara, tigré, sidama, wolaita, gurage, somali, hadyia e afar, que, somados, perfazem pouco mais de 87% dos etíopes. Esse aspecto influencia diretamente no idioma falado em cada região do país e, principalmente, nos costumes e tradições perpetuados por cada povo.

Muitas das práticas da população, das manifestações culturais e até mesmo do calendário de celebrações estão diretamente associadas à religiosidade. A Igreja Ortodoxa Etíope é aquela que possui o maior número de adeptos no país, seguida do islamismo e do protestantismo. Uma das principais expressões culturais no país, além das artes e da literatura, é a música, que mistura elementos religiosos e seculares no que ficou conhecido como "gold and wax".

Destaca-se ainda a grande quantidade de festivais que são realizados anualmente na Etiópia, como o religioso Timtek (Epifania), que celebra o batismo do menino Jesus, e a Grande Corrida da Etiópia, um dos principais eventos esportivos do tipo na África."

Fonte: Guitarrara [2021].





Sugestão de pesquisa:

Proponha à turma a seguinte pesquisa: **personalidades africanas que se destacaram nos esportes**, especialmente em provas de corrida, como a São Silvestre. Além disso, proponha discussões sobre por que, mesmo em países que enfrentam desafios econômicos e sociais significativos, existem atletas de alto nível e vitoriosos representando essas nações.



Professor (a):

O objetivo da pesquisa é mostrar que, na África, não existem somente problemas, mas também oportunidades e habilidades que podem surgir mesmo em situações difíceis. A ideia é desafiar pensamentos preconcebidos de que o continente africano é apenas um lugar de adversidades.



O surgimento de talentos esportivos africanos muitas vezes tem suas raízes nas brincadeiras do cotidiano, revelando um fenômeno profundamente enraizado na cultura e na experiência comunitária do continente. Ao explorar as origens desses talentos, é possível observar que muitos atletas notáveis começaram suas jornadas esportivas em campos improvisados, ruas empoeiradas ou mesmo em espaços naturais, onde a competição informal e a prática constante eram partes integrantes da vida diária.



Essas brincadeiras não só proporcionam uma base física sólida, mas também desenvolvem habilidades cognitivas, técnicas e sociais essenciais para o sucesso no mundo esportivo. Portanto, entender o papel das brincadeiras do cotidiano na formação desses talentos não só lança luz sobre a riqueza cultural da África, mas também destaca a importância de ambientes de jogo informais na identificação e no desenvolvimento de futuros campeões esportivos.



Mediante estes apontamentos, proponha junto à turma a reflexão: é possível brincar e jogar mesmo em cenários que por vezes não sejam favoráveis (cenários de guerras, problemas políticos sociais e outros)?



ATENÇÃO

Em outros lugares do mundo, também existem problemas que causam conflitos. É importante reconhecer que, mesmo nessas situações difíceis, as crianças ainda encontram tempo para brincar, criar coisas novas e reproduzir outras que são importantes para elas e para sua comunidade.





Explorar a cultura africana por meio de métodos lúdicos não implica em negar as dores da Diáspora, mas sim em reconhecer e valorizar o papel central e a expressão do brincar na vida das pessoas. É notável a habilidade de reinvenção de seu entorno, como demonstrado pela capacidade das crianças africanas de transformar itens simples, como resíduos, em brinquedos.

Cunha (2016)

Professor (a):

É hora de desenvolvermos os grandes jogos e brincadeiras coletivas. Sugerimos a análise e reflexão sobre as manifestações cotidianas das comunidades que são evidentes nas atividades propostas a seguir.

7.1 Grande jogo I: Terra e Mar - (Adaptação) País de origem: Moçambique

Moçambique está localizado na África, este país foi colônia portuguesa até 1975. Moçambique obteve sua independência no dia 25 de junho de 1975. O português é o idioma oficial do país, entretanto, somente 40% da população utiliza essa língua. O país faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). As principais fontes de receitas da população são provenientes da pesca (principalmente camarão), agricultura (cana-de-açúcar, algodão, mandioca, etc.)

Figura 43: Bandeira de Moçambique.



Fonte: Ponizeothox [202-].

Adaptado de: Francisco (2010).



Fazendo a brincadeira acontecer Terra e Mar



"Terra e Mar" é um jogo divertido e físico que pode ser praticado ao ar livre.

Materiais necessários:



Quadra esportiva, pátio ou área livre



Cones ou objetos similares para marcar as áreas.

Objetivo do Jogo:

O objetivo do jogo é que os jogadores se dividam em duas equipes, uma representando a "terra" e a outra o "mar", e tentem marcar pontos movendo-se entre as áreas designadas e evitando serem marcados pelos membros da equipe adversária.

Como Jogar:

1. Marcação do Campo: Marque uma área de jogo relativamente grande, dividindo-a em duas metades, uma representando a "terra" e a outra o "mar". Use cones ou outros objetos para delimitar as áreas.

2. Divisão das Equipes: Divida os jogadores em duas equipes igualmente, uma representando a "terra" e a outra o "mar". Os jogadores devem se posicionar em suas respectivas áreas.

3. Início do Jogo: Um jogador (pode ser escolhido aleatoriamente) começa o jogo se movendo para a área oposta à sua. Por exemplo, se ele estiver na área da "terra", ele deve se mover para a área do "mar".

4. Perseguição: Uma vez que um jogador se move para a área oposta, os membros da equipe adversária tentam marcá-lo (tocá-lo). Se um jogador for marcado, ele se junta à equipe que o marcou.

5. Pontuação: Cada vez que um jogador atravessa com sucesso a área do adversário e retorna à sua própria área sem ser marcado, sua equipe ganha um ponto.

6. Continuação do Jogo: O jogo continua até que todos os jogadores estejam em uma única equipe. A equipe com mais pontos no final do jogo é declarada vencedora.





O jogo "terra e mar" é uma atividade simples em que os alunos são divididos em dois grupos: o grupo "terra" e o grupo "mar". Uma linha é traçada no chão para representar a separação entre os dois elementos. Quando o comando é dado, os alunos devem saltar para o lado correspondente ao elemento mencionado. Esta versão é geralmente usada com crianças mais novas devido à sua simplicidade. No entanto, a nossa proposta sugere uma versão mais complexa do jogo, adequada para alunos com mais idade. Isso pode envolver aumentar a complexidade do jogo, como tornar as áreas "terra" e "mar" mais distantes, exigindo assim mais habilidade física dos participantes. Essa adaptação visa atender melhor às capacidades físicas e cognitivas dos alunos mais avançados.

7.2 Grande jogo 2: Mamba

País de origem: África do Sul

A África do Sul é um país independente, está situado no extremo sul do continente africano e é banhado pelos oceanos Atlântico e Índico. O território encontra-se no oriente, ao sul do paralelo do Equador (hemisfério sul)."

O setor industrial é bastante diversificado, entretanto, isso não evita problemas como desigualdade social, elevado índice de desemprego, marginalização, entre outros.

Outra fonte de receita de grande importância é a **atividade turística desenvolvida na Savana, conhecida como safári**, além do turismo urbano, especialmente na Cidade do Cabo.

Curiosidade

A **mamba-negra** (*Dendroaspis polylepis*) é uma criatura rápida, inquieta e letalmente venenosa que, quando ameaçada, pode ser muito agressiva. A mamba-negra vive nas savanas e nas colinas rochosas do sul e do leste da África. É a maior serpente venenosa da África, atingindo até 4,5 metros, embora a média seja de cerca de 2,5 metros. Os mitos africanos exageram seus poderes a proporções lendárias (National Geographic Brasil, 2023).

Figura 44: Bandeira da África do Sul.



Fonte: Inimma [202-].

Figura 45: Serpente mamba.



Fonte: poco_bw [202-].





Fazendo a brincadeira acontecer

Mamba



"Mamba" é uma atividade de grupo que envolve estratégia, agilidade e trabalho em equipe.

Com os jogadores dispostos em uma grande área, deve-se eleger quem será a cabeça da serpente (mamba), os demais farão papel de presas.

Objetivo: consiste em um jogo de captura, a cabeça da serpente deverá perseguir os demais. Quem for pego, deverá juntar-se à serpente (segurando pelos ombros ou quadril do colega que esteja)



Regras: As regras podem variar, mas geralmente incluem:

- Se uma presa for tocada pela mamba, ela se torna parte da mamba;
- Somente quem estiver na condição de cabeça da mamba poderá capturar;



Conclusão: a atividade termina quando todas as presas forem capturadas; A brincadeira Mamba é uma ótima forma de promover atividade física, trabalho em equipe e estratégia entre os participantes.

7.3 Grande jogo 3: Kameshi Mpuku Ne

País de origem: Congo



O território que atualmente corresponde ao Congo era habitado por tribos de pigmeus e bosquímanos. No século XVI, os portugueses tentaram iniciar o processo de colonização, no entanto, os grupos locais resistiram e não permitiram tal acontecimento. O país abriga diversos grupos étnicos, fato que impulsionou uma guerra civil durante a década de 1990 provocando a morte de mais de 10 mil pessoas.

A maioria dos habitantes vive da agricultura e da pecuária, principalmente a de subsistência. Contudo, a economia tem na extração de recursos naturais a principal fonte de receitas, com destaque para o diamante, cobre, cobalto e petróleo, que é responsável por 80% das exportações.

Figura 46: Bandeira do Congo.



Fonte: Dreamcursor [20--].



Fonte: Francisco (2015).





Fazendo a brincadeira acontecer

Kameshi Mpuku Ne



"Kameshi Ne Mpuku" é uma divertida brincadeira que vem das crianças do Congo. É como um jogo de pega-pega, porém com algumas particularidades, sendo a principal delas: a composição de um labirinto vivo.

Objetivo do Jogo:

Capturar um dos participantes, enquanto os demais forma, de mãos dadas, linhas e colunas por onde caçador e caça deverão se deslocar.



Como Jogar:

1. Definindo as peças: separa-se três alunos do grande grupo (o caçador, a caça e alguém para comandar a dinâmica do labirinto);

2. O labirinto: Os demais jogadores deverão formar quantas filas forem necessárias para se ter um quadrado ou um retângulo, por exemplo 4 filas de 4 pessoas (estes serão as árvores). As árvores devem esticar os braços para o lado e encostar na ponta do dedo de quem estiver na outra fila e fazer o mesmo processo virando em 90 graus, sendo assim, estes jogadores estarão todos a mesma distancia uns dos outros, formando corredores.



3. Quando o jogador que estiver dando as ordens gritar "Mpuki ekale", as árvores devem virar 90 graus, fazendo com que o caminho seja alterado e, com isso, confundindo caça e caçador. Importante: ambos só poderão se deslocar por caminhos livres, não é permitido passagem por baixo dos braços dos colegas.



O jogo termina quando o caçador captura a presa, ou quando um tempo pré-determinado se encerra





Para ler com a turma
Com uma chaga histórica não se brinca



No Tempo do Cativoiro
(Autor desconhecido)

*No tempo do cativoiro
Como o senhor me batia
Eu rezava pra nossa senhora, meu Deus!
Como a pancada doía*



*Trabalhava na lavoura
No açúcar e no cinzal
Nego era chicoteado
No velho tronco de pau
Quando cheguei na Bahia
A capoeira me libertou
E até hoje ainda me lembro
Das ordens do meu senhor*



*Trabalha negro, negro trabalha
Trabalha negro pra não apanhar*



Figura 47: Mãos negras se libertando de correntes.



Fonte: Geoimages [202-].

A Força da Fé e a Resistência no Cativoiro

A música "No Tempo do Cativoiro" reflete a dura realidade enfrentada pelos escravizados no Brasil, sobretudo na Bahia, um dos principais centros de resistência e cultura afro-brasileira. A letra evoca a memória da escravidão, destacando a violência e a opressão sofridas pelos negros, que eram forçados a trabalhar em condições desumanas, como na lavoura de açúcar e nos carvoeiros, conhecidos como cinzais. A menção ao tronco de pau, um instrumento de tortura, reforça a brutalidade do período.

A música também revela a espiritualidade como um refúgio em meio ao sofrimento. A invocação de Nossa Senhora indica a busca por consolo e proteção na fé católica, que muitas vezes era sincrética, misturando-se com crenças africanas. A capoeira, citada como um elemento de salvação, simboliza a resistência cultural e física dos escravizados, sendo uma arte marcial disfarçada de dança para enganar os senhores de escravos e um meio de defesa e libertação.

Fonte: NO TEMPO do cativoiro. [Compositor e intérprete]: Umbanda. Letras. 2024. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/umbanda/1380308/significado.html>. Acesso em: 2 fev. 2024.





A repetição do verso "Trabalha negro, negro trabalha" ressalta a exigência incessante de trabalho e a ameaça constante de violência. A música, portanto, não apenas recorda a dor e a opressão do passado, mas também celebra a resistência e a sobrevivência da cultura africana no Brasil, através da fé e da capoeira.



Quando falamos em correlacionar situações lúdicas com a reflexão sobre a diáspora africana e suas consequências, como a escravidão, não estamos dizendo que estamos ignorando ou negando as histórias de dor e sofrimento. Na verdade, estamos tentando entender como as brincadeiras das crianças negras, africanas e afro-brasileiras, desempenharam um papel importante na sociedade, mesmo em tempos difíceis.

Vamos pensar em algumas brincadeiras tradicionais que talvez você conheça, como "chicote-queimado" e "preto fugido". Estas brincadeiras, que inclusive fizeram parte da minha infância, têm significados mais profundos do que apenas diversão. Na brincadeira do "preto fugido", por exemplo, simulávamos a fuga de uma pessoa negra do cativoiro, da escravidão. E, muitas vezes, incluíamos na brincadeira o personagem do "capitão do mato", que era alguém que buscava recapturar os escravos fugidos.

No entanto, quando éramos crianças, brincávamos sem realmente entender o significado por trás dessas brincadeiras. Não tínhamos consciência do porquê estávamos brincando desses jogos.



De acordo com as análises sobre o contexto histórico da escravidão em regiões como São Paulo, Minas Gerais e Bahia, o jogo de pegador se caracterizava pela presença do personagem conhecido como "capitão do mato" ou "capitão do campo". Mas, diversos povos ao redor do globo empregam o ato de brincar como um mecanismo de resiliência, visando fortalecer tanto crianças quanto adultos diante dos desafios e impactos adversos enfrentados em suas vidas.

Kishimoto (2014)





Então, é importante entender que algumas brincadeiras têm raízes históricas carregadas de preconceitos e dor. No entanto, é possível que tenham surgido como formas de resistência e resiliência de povos que foram historicamente oprimidos. Isso nos leva, como educadores, a observar com mais atenção as brincadeiras e a estimular nos alunos a capacidade de pensar criticamente sobre suas ações e sobre o contexto em que essas brincadeiras se originaram.



Use a ludicidade e fuja do preconceito

Ao final desta sequência didática, que possamos refletir sobre a riqueza e importância dos grandes jogos e brincadeiras na construção da ludicidade africana e afro-brasileira. Ao mergulharmos nessas práticas, não apenas nos conectamos com tradições ancestrais e culturais, mas também reconhecemos a sua capacidade de promover a socialização, a cooperação e o desenvolvimento integral das pessoas.



Através dos jogos e brincadeiras, é possível celebrar a diversidade, fortalecer vínculos comunitários e estimular a criatividade. Portanto, que possamos continuar explorando e valorizando essas manifestações lúdicas como ferramentas poderosas para o crescimento pessoal e coletivo, contribuindo assim para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com suas raízes e tradições.



Espera-se que ao final dessa sequência os alunos sejam capazes de:

- Reconhecer a importância do brincar como uma expressão viva da identidade e das tradições culturais;
- Relacionar o brincar e os recursos naturais, destacando a importância da sustentabilidade e fortalecendo os laços entre as pessoas e o meio ambiente.





Seqüência Didática 5

Afrogames - Hora de dar play

Componente Curricular: Educação Física**Objetos de Conhecimento: Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana****Público alvo: estudantes do Ensino Fundamental****Objetivo**

Promover o reconhecimento e valorização de brincadeiras e jogos eletrônicos que carregam elementos da cultura africana e afro-brasileira.

Objetivos de aprendizagem

- Experimentar brincadeiras e jogos de matriz africana.
- Fruir brincadeiras e jogos populares de matriz africana.
- Reconhecer a influência da cultura por meio dos jogos e brincadeiras.
- Conhecer as características das brincadeiras e jogos de matriz africana.
- Discutir a importância do respeito à diversidade cultural brasileira.
- Identificar as capacidades físicas e ações motoras nas práticas vivenciadas.
- Localizar na comunidade e no entorno da escola, espaços para experimentação segura das brincadeiras tematizadas.
- Compreender o significado das brincadeiras de matriz africana para sua cultura de origem.

Competências gerais

1. Conhecimento
2. Pensamento científico, crítico e criativo
3. Repertório cultural
4. Cultura digital
5. Autoconhecimento e autocuidado
6. Empatia e cooperação
7. Responsabilidade e cidadania





Para iniciar o diálogo com a turma

Professor (a):



Hoje em dia, a tecnologia permeia todas as esferas da nossa vida, inclusive a forma como brincamos e jogamos. Desde jogos de realidade aumentada que transformam o mundo ao nosso redor em um campo de aventuras até brinquedos conectados que ensinam habilidades cognitivas e motoras, a tecnologia está cada vez mais integrada ao universo lúdico.

Nessa perspectiva, nossa última sequência didática apresenta algumas possibilidade de vivências digitais: são jogos que possuem elementos da cultura africana e afro-brasileira.

Convide a turma e para o start!



ATENÇÃO



Infelizmente, mesmo em tempos contemporâneos, persistem preconceitos arraigados que limitam a percepção da África exclusivamente à pobreza. Esta visão estereotipada e redutora negligencia a riqueza cultural, a diversidade étnica, a inovação tecnológica e os avanços econômicos que caracterizam muitas regiões do continente. Embora desafios socioeconômicos sejam uma realidade em algumas áreas, é essencial reconhecer que a África é muito mais do que uma narrativa de carência. É um continente vibrante, repleto de potencial e dinamismo, cujas histórias merecem ser contadas com autenticidade e respeito.



Nossa proposta não visa simplesmente virtualizar as formas de brincar e jogar, mas sim demonstrar que a representatividade negra está presente nos modos contemporâneos de diversão e entretenimento. Ao destacar a presença de personagens, narrativas e temáticas que refletem a rica cultura afrodescendente, buscamos difundir e valorizar essa herança cultural e também digital.





Sugestão de pesquisa:

Proponha à turma a seguinte pesquisa: **inovações tecnológicas desenvolvidas na África**. Nosso objetivo (sugestão), passa por Investigar e documentar as inovações tecnológicas emergentes desenvolvidas na África, identificando seu impacto nas áreas socioeconômicas, ambientais e de saúde, e explorar como essas inovações contribuem para o crescimento sustentável, a inclusão digital e o desenvolvimento global.



8.1 0 1º click

Cícera – Árida: Backland's Awakening (2019)

Cícera, uma jovem negra e nordestina, demonstra uma notável determinação ao enfrentar as adversidades inerentes à vida no árido sertão nordestino durante os tumultos de Canudos. Este jogo, ambientado no Brasil, destaca-se pela sua independência e recebeu reconhecimento internacional tanto pela qualidade visual quanto pela narrativa envolvente (Costa, 2019).

A presença de personagens como Cícera (protagonista) é fundamental para ampliar nosso entendimento histórico e fortalecer nosso orgulho identitário.

O jogo está disponível na plataforma *steam* e e nas lojas de aplicativos para android e IOS.

Figura 48: Interface – Árida: Backland's Awakening.



Fonte: Steam (2024).



Acesso ao jogo Cícera – Árida: Backland's Awakening (2019):



8.2 0 2º click

Dandara: Trials of Fear Edition

Essa personagem foi inspirada numa personagem real. A guerreira negra Dandara dos Palmares, escrava fugitiva e esposa de Zumbi.

No game, Dandara é responsável por libertar os habitantes de Salt de terrores místicos (Long hat house, 2018).

Figura 49: Interface – Dandara.



Fonte: Steam (2024).





Dandara, personagem titular, foi inspirada na heroína que, séculos atrás, enfrentou alguns dos momentos mais cruéis do passado brasileiro e se tornou um símbolo na luta pela liberdade e dignidade. Embora o cenário do jogo esteja apenas vagamente conectado à realidade, o nome dela carrega muito significado para a história que contamos. Esperançosamente, podemos trazer um pouco desse significado para sua vida também.



O jogo está disponível na plataforma *steam* e e nas lojas de aplicativos para android e IOS.

Acesso ao jogo Dandara: *Trials of Fear Edition*:



8.3 O 3º click

Mancala: atravessando milênios

O Mancala, um dos jogos mais tradicionais e emblemáticos da cultura africana, agora também está ao alcance dos entusiastas digitais. Com sua rica história que remonta a séculos e suas raízes profundamente enraizadas nas tradições africanas, o Mancala cativa jogadores de todas as idades em todo o mundo.

Figura 50: Mancala na *playstore*.



Fonte: *Google Play Store* (2023).

Agora, graças à tecnologia moderna, este jogo de estratégia e habilidade está disponível em versão digital para dispositivos Android e iOS. Os jogadores podem desfrutar da emoção e desafio do Mancala em qualquer lugar e a qualquer momento, mantendo viva essa parte importante do patrimônio cultural africano enquanto mergulham na era digital.



Acesso ao jogo *Mancala virtual*:





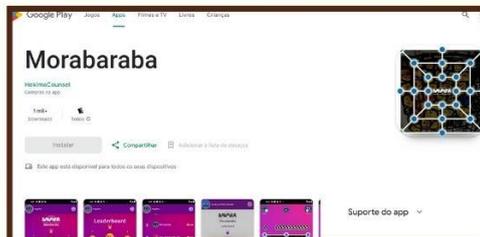
8.4 O 4º click

Morabaraba

Morabaraba, um jogo de tabuleiro de estratégia tradicional para dois jogadores, tem suas raízes profundamente entrelaçadas na África do Sul e em Botswana, com uma variação sutilmente diferente no Lesoto.

Conhecido por vários nomes em diferentes idiomas, como mlabalaba, mmela, muravava e umlabalaba, este jogo tem uma história rica e diversificada que reflete a cultura e a tradição das comunidades onde é jogado.

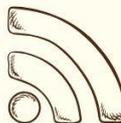
Figura 51: Morabaraba na playstore.



Fonte: Google Play Store (2024).



Acesso ao jogo Morabaraba virtual:





Sempre gostei muito de jogar videogame e acho que muitas pessoas da minha geração também compartilham desse interesse. Como educadores, acho importante mostrarmos aos alunos a diversidade de jogos disponíveis e as diferentes formas como eles podem ser úteis. Comparar os jogos virtuais com as experiências da vida real pode ser uma ótima maneira de envolver os alunos nas aulas. Espero que, com essas ideias, possamos usar a tecnologia para destacar a importância da cultura africana e afro-brasileira na escola.



Ao término da sequência didática que integrou jogos africanos e afro-brasileiros com a tecnologia, os estudantes puderam experimentar de forma virtual a diversidade e a profundidade de práticas lúdicas milenares com o tempero moderno.

Agora, ao encerrar essa etapa, os estudantes não apenas dominam os jogos em si, mas também desenvolveram uma apreciação mais ampla e respeito pelas culturas africanas e afro-brasileiras, além de terem adquirido habilidades tecnológicas que lhes permitem continuar explorando e aprendendo de forma autônoma.



Espera-se que ao final dessa sequência os alunos sejam capazes de:

- Reconhecer a importância do brincar como uma expressão viva da identidade e das tradições culturais;
- Relacionar o brincar e os recursos naturais, destacando a importância da sustentabilidade e fortalecendo os laços entre as pessoas e o meio ambiente.





Considerações Finais

A ludicidade emerge como uma ferramenta crucial para acessar temas sensíveis e necessários para o trato com as relações étnico-raciais. Ao mergulhar nas brincadeiras e jogos, as crianças e jovens encontram um espaço seguro para explorar questões complexas, desenvolver empatia e compreender a diversidade cultural de forma leve e inclusiva.



Conhecer as leis educacionais, especialmente aquelas que asseguram o desenvolvimento das relações étnico-raciais nas escolas, é fundamental para garantir uma educação mais equitativa e plural. Essas leis fornecem diretrizes importantes para promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.



A jornada proposta no guia **A África que Brinca no Brasil** iniciou com exemplares milenares como o jogo mancala, até versões de jogos eletrônicos repletos de elementos da cultura africana e afro-brasileira, sempre ilustrando a riqueza e a diversidade das manifestações lúdicas africanas e afro-brasileiras.



A circularidade presente nas brincadeiras, assim como o brincar afro-maranhense, representados no guia pela boneca Abayomi e o Casemiro Coco, revelam não apenas formas de diversão, mas também uma expressões profundas de identidade e resistência cultural.

Espera-se que este guia seja um valioso aporte pedagógico, ampliando horizontes no fomento ao reforço da identidade das crianças afro-brasileiras. Além disso, almeja-se que os temas abordados sirvam como ferramentas eficazes no combate ao racismo e qualquer outra forma de discriminação no ambiente escolar, promovendo a construção de espaços mais inclusivos e acolhedores para todos.



Por fim, que este guia seja um incentivo ao bom uso das práticas lúdicas em favor da aprendizagem e do desenvolvimento de boas práticas e vivências na escola, contribuindo para uma educação mais engajadora, significativa e transformadora para todos os envolvidos.



Referências



O JOGO e a Educação Infantil (capa). **Amazon**. 2016. 700 x 1082 pixels. 1 fotografia. Disponível em: <https://11nk.dev/amazoncapa>. Acesso em: 24 maio 2024.



ANJOS, A. **Os primeiros jogos de tabuleiro da história**. 2013. Disponível em: http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2013/01/aorigem-dos-jogos-de-tabuleiro.html. Acesso em: 10 ago. 2023.

BANDEIRA da África do Sul mapa. **PNGWing**. 2020. 2267 x 2400 pixels. 1 fotografia.

BAOBÁ. Intérprete: Caio Prado Ribeiro. Compositor: Caio Prado e Verônica Bonfim. Produção: Felipe Rodarte. ©Toca Discos, 2020. (3 min).



BARBOSA, S. F.; SILVA, F. S.; SILVA, G. N. B. Produtividade e Impactos Ambientais na Amazônia Paraense [recurso eletrônico]. *In*: ALCÂNTARA, A. M. de; AMORIM, F. de O. (org.). Ananindeua: Editora Itacaiunas, 2023. 102 p. Disponível em: <https://editoraitacaiunas.com.br/produto/produktividade-e-impactos-ambientais-na-amazonia-paraense/>. Acesso em: 24 maio 2024.

BBC NEWS BRASIL. **Gana**: perfil do país africano 'abençoado com a Costa de Ouro'. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-63557515>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BEBETH (Elisabeth Rodrigues Faber). **Jongo**. 2005. Acrílico sobre tela. 50x70 cm. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/007285510cf81ef1ff8c4>. Acesso em: 28 maio 2024.



BUMBA meu boi. **Brasil Escola**. 2021. 1 fotografia. 600 x 400 pixels. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/folclore/bumbameuboi.htm>. Acesso em 12 nov. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.



_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

_____. **BNCC: LINGUAGENS – EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINO FUNDAMENTAL**. 213-239. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em 25 fev. 2023.



_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.



_____. **Lei nº 10.973, de 2 de Dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/L10.973compilado.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.





_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho 2004**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.



_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p.

_____. Senado Federal. **Bandeira maranhense homenageia as etnias que formam a população do estado**. Sítio Eletrônico, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv/programas/essa-bandeira-tem-historia/2022/12/bandeira-maranhense-homenageia-as-etnias-que-formam-a-populacao-do-estado>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CAMPELLO, C; SANTANA, P. A Travessia do Boi: as brincadeiras na cultura popular brasileira. **Contraponto**, v. 8, n. 1, 2019.



CALUNGUEIRO, Gilberto. **Casimiro Coco, XXI século**. 2022. 1 fotografia. 353 x 530 pixels. Disponível em: <https://www.ortoteatro.it/giu-la-maschera/2022-people-puppets/burattini/casimiro-coco/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

CAMPOS, L. V. **Bumba meu boi**. Brasil Escola. 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/folclore/bumbameuboi.htm>. Acesso em 12 nov. 2023.

CASTELLANI FILHO *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.



CATARINA, Erika. **{Maranhão} Boi de Pindaré**. 2019. 1000 x 662 pixels. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.ericatarina.com.br/post/boidepindare>. Acesso em: 24 maio 2024.

COSTA, C. **Árida**: Game de sobrevivência brasileiro ganha data de lançamento. 2019. IGN Brasil. Disponível em: <https://br.ign.com/arida/75406/news/arida-game-de-sobrevivencia-brasileiro-ganha-data-de-lancamento>. Acesso em: 30 mar. 2024.



CUNHA, D. A. da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. E-book (118 p.). Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DANDARA: Trials of Fear Edition. **Long hat house**. 2018. Disponível em: https://store.steampowered.com/app/612390/Dandara_Trials_of_Fear_Edition/. Acesso em: 20 jan. 2024.

DUTRA, R. M. M. Entre canções, bocas-de-forno e petecas: vivências e registros de cultura infantil maranhense. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 9, 2020.



FIAUX, G. **T'challa**: tudo o que você precisa saber sobre o Pantera Negra da Marvel. Legião de Heróis. 2023. Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/tchalla-pantera-negra-marvel-tudo-sobre.html>. Acesso em: 12 fev. 2024.



FOGANHOLI, C. *et al.* Jogos de mancala nas aulas de Educação Física: possibilidades de um projeto de extensão. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 4, n. 2, p. 159-170, 2020.

FOLGUEDO. **In**: Dicionário Online de Português [online]. [202-]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/folguedo/>. Acesso em: 26 maio 2024.





FRANCISCO, W. C. **Congo**. Mundo Educação. 2015. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/congo.htm>. Acesso: 28 jan. 2024.

_____. **Moçambique**. Brasil Escola. 2010. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/mocambique.htm>. Acesso em: 28 jan. 2024.



FURTADO, M. C. **A Arte do Casemiro Coco**: uma visão lúdica do espetáculo Maria. Monografia - UFMA. São Luís, 2006.

FRUTO Melão de São Caetano. **Natureza Bela**. 2011. 1 fotografia. 640x480 pixels. Disponível em: <https://www.naturezabela.com.br/2011/01/melao-de-sao-caetano-momordica.html>. Acesso em: 20 dez. 2023.

GEOIMAGES. **Hands in fists breaking the chain of schackle cuffs freedom concept design**. [202-]. 1 fotografia.



GUERRA, D. Um olhar sobre a cultura corporal de movimento afro-brasileira construída a partir da corporeidade africana. **Revista África e Africanidades**, ano I, n.2, p.1-6, ago. 2008.

GOBBATO, C. S. **Boneca Abayomi**: história. Boneca Abayomi. Disponível em: <https://www.bonecaabayomi.com/história>. Acesso em 10 fev. 2024.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>>. Acesso em: 10 ago. 2022



GOVERNO do Maranhão. **Dona Teté**. [202-]. 1 fotografia. 405 x 731 pixels. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/sao-joao/2022/noticia/2022/05/20/conheca-a-origem-do-cacuria-danca-tipica-da-cultura-popular-maranhense.ghtml>. Acesso em: 24 maio 2024.

GITARRARA, P. **Etiópia**. Brasil Escola. [2021]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/etiopia.htm>. Acesso em: 27 dez. 2023.

HADI, Aryo. Mancala traditional board game. [202-]. 1 fotografia.



HISTÓRIAS Para Ninar Gente Grande. Composição: Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie Oliveira, Tomaz Miranda. Intérpretes: Cacá Nascimento e Wantuir. Samba-Enredo G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ), 2019. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/wantuir/historias-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da Cultura. SP: Perspectiva, 2007.



INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Jongo, patrimônio imaterial brasileiro**. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. 2006. BRASÍLIA, DF: IPHAN, 2006. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Jongo_patrimonio_imaterial_brasileiro.p df. Acesso em: 10 dez. 2023.



_____. **Dossiê do registro do Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão**. 2011. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi(1).pdf). Acesso em: 10 dez. 2023.





IVAFET. **Baobab seeds an old and brown wood background.** [202-]. 1 fotografia.

JOGO Sishima. **profªDébora.** 2015. 1 fotografia. 320 x 320 pixels. Disponível em: <https://debylorencon.blogspot.com/2015/10/jogo-shisima.html>. Acesso em: 24 maio 2024.



KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espac. blanco, Ser. indagaciones**, Tandil, v. 24, n. 1, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2023.

_____, T. M. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições**, v. 6, n. 2[17], 46-63, jun. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8644269/11695/0#:~:text=Tentar%20definir%20o%20jogo%20n%C3%A3o,entend%C3%AA%20da%20de%20modo%20diferente>. Acesso em: 25 maio 2024.



LUIZ, R. **Diagrama de Venn.** Brasil Escola. 2019. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/diagrama-de-venn.htm>. Acesso em: 27 nov. 2023.

LOPES Studio. **Maranhão State Flag Map.** [202-]. 1 fotografia.

MACEDO, L. **Aprender com os Jogos e Situação Problema.** Rio de Janeiro: Artmed, 2000.



MCCURRY, Steve. **Ethiopia Photography by Steve McCurry.** Fubiz. 2014. 1 fotografia. 1800 x 1201 pixels. Disponível em: <https://www.fubiz.net/en/2014/03/07/ethiopia-photography-by-steve-mccurry-2/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

MACUMBADABOA. Composição: Guitinho da Xambá. Interpretação: Grupo Bongar e Maga Bo. Kaxambu Records, ©2019. (4 min).

MANCALA. **Nanicas Brinquedos.** [202-]. 1 fotografia. 828 x 402 pixels. Disponível em: MACED. Acesso em: 24 maio 2024.



MANCALA on Google Play Store. 2023. **AppOn Innovate.** Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.appon.mancala>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MAMBA-negra: conheça a cobra venenosa mais letal da África. **National Geographic Brasil.** Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/animais/mamba-negra-conheca-a-cobra-venenosa-mais-letal-da-afrika>. Acesso em: 29 nov. 2023.



MIHTIANDER. **Baobab tree with green leaves among the lush green small trees.** Madagascar, [202-]. 1 fotografia.

MARTINS, Lena. **Abayomi Boneca Preta Brasileira.** 1 fotografia. 419 x 558 pixels. Disponível em: <https://www.bonecaabayomi.com/>. Acesso em: 1 jan. 2024.



MATIAS Melquíades e Finn, o herói negro de "Star Wars". **In: SILVA, C.** Por que a foto deste garoto negro com um boneco de Star Wars foi censurada no Facebook. Diário do Centro do Mundo. 2016. 1 fotografia. 640 x 640 pixels. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/por-que-a-foto-deste-garoto-negro-com-um-boneco-de-star-wars-foi-censurada-no-facebook-por-cidinha-da-silva/>. Acesso em: 1 abr. 2024.



MATTOS, I. G. DE.; MONTEIRO, P. T. Educação Física: corpos negros e insurgências epistêmicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e007820, 2021.



MORABARABA on Google Play Store. 2024. **HekimaCounsel**. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mzansimostwanted.mrb>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MUNHOZ, A.V; DE AZEVEDO JUNIOR,E.S. Jogando Capoeira na Escola—um paralelo entre a com a cultura afro-brasileira dentro da escola. **Revista Científica Novas Configurações—Diálogos Plurais**, v. 1, n. 2, p. 111-119, 2020.

NIKADA. **Hands playing Mancala game, a game which is very popular in Africa**. Getty Images Signature. [202-]. 1 fotografia.



NO TEMPO do cativeiro. [Compositor e intérprete]: Umbanda. Letras. 2024. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/umbanda/1380308/significado.html>. Acesso em: 2 fev. 2024.

OLIVEIRA, Alan Santos de. Oralidade, imaginário e pensamento rodante: contribuições decoloniais e comunicacionais das tradições africanas. **Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura**, [S.l.], ago. 2022. ISSN 2238-0701. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/85040>. Acesso em: 30 maio 2024.



OLIVEIRA, G. de C.; BORRALHO, T. F. Abayomi e Casemiro Coco, bonecos negros em cena: relato de uma experiência na Educação Básica. **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 20, p. 045-067, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701202019045>. Acesso em 4 maio 2023.

ONDJANGOASILI. **O tabuleiro Morabaraba**. 2022. 1 fotografia. 353 x 353 pixels. Disponível em: <https://ondjangoasili.com/index.php/morabaraba/>. Acesso em: 24 maio 2024.

OPENCLIPART. **Flag of Ghana Illustration**. [202-]. 1 fotografia.



OS BEBÊS Abayomi. **Cidade das Artes**. Rio de Janeiro (RJ). 2013. Disponível em: <http://cidadedasartes.rio.rj.gov.br/noticias/interna/221>. Acesso em: 30 nov. 2023.

PEREIRA, I. S. Axé-Axé: o megafenômeno baiano. **Revista África e Africanidades**, Ano 2, n. 8, 2010. Disponível em: https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Axe-axe_megafenomeno_baiano.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.



PEREIRA, R. P. **O jogo africano mancala e o ensino de matemática em face da Lei 10.639/03**. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3223>. Acesso em: 12 nov. 2023.



POCO_BW. **Close up of a curled black mamba**. Lucian Coman Images. [202-]. 1 fotografia.

POLAK, Petr. **Flag of Ivory Coast**. [202-]. 1 fotografia.





PONIZEOTHOX. **Flag of Kenya**. [202-]. 1 fotografia.

PRISTA,A; TEMBE, M;EDMUNDO, H. **Jogos de Moçambique**. Maputo: INEF. Lisboa: CIDAC, 1992.



QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RANPLETT. **African Children PLayer Soccer / Football**. [202-]. 1 fotografia.

RONDINELLI, Paula. Cacuriá. **Brasil Escola**. [2016]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/cacuria.htm>. Acesso em: 25 nov. 2023.



SILVA, T. A. C; SILVA, M. H. G. A. **Jogos do mundo todo: a diversidade do brincar em ação** [e-book]. 1 ed. São Paulo: Kids Move Fitness Programs, 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bWAeG>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SILVA, G. L. **Contos e Encantos Maranhenses no Teatro de Animação: uma proposta artística interdisciplinar**. 2020a. 82 p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Artes, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/10840/Geisa_Leticia_TCC_final_161_36809842708_10840.pdf. Acesso em 20 out. 2023.



SILVA, K. V. **Jogos africanos e o ensino de matemática: na escuta com dois professores de matemática da Educação Básica**. 2020b. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42967>. Acesso: ago. 2022.

SOUSA, R. África. **Brasil Escola**. 2015. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/africa-continente.htm>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SPARKLESTROKE Global. **Bandeira do Maranhão**. [202-]. 1 fotografia.



SPOLAOR, G. da C.; GRILLO, R. de M.; PRODÓCIMO, E. O CORPO LÚDICO COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO NA ESCOLA. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 144–156, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10705>. Acesso em: 31 mar. 2024.

TEIXEIRA, T. **[Sem título]**. Folhapress. 2023. 1 fotografia. 693 x 454 pixels. Disponível em: <https://www.bonecaabayomi.com/lena-martins>. Acesso em: 12 nov. 2023.



TODÃO, J. **Jogos Matemáticos do Continente Africano: Tsoro Yematatu**. 2022. 1 fotografia. 649 x 649 pixels. Disponível em: <https://www.matematicaefacil.com.br/2022/10/jogos-matematicos-continente-africano-tsoro-yematatu.html>. Acesso em: 31 mar. 2024.



Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **MELÃO-DE-SÃO-CAETANO**. Horto Didático de Plantas Medicinais do HU/CCS. 2020. Disponível em: <https://hortodidatico.ufsc.br/tag/hemorroida/>. Acesso em: 23 fev. 2024.





VANDINTEREN, Jacques. **People in Africa are playing Mancala, simply by making holes in the ground and using stones or seeds.** [202-]. 1 fotografia.



VIANA, R. N. A. Dança, Corpo e Percepção em Merleau-Ponty: o bumba meu boi como fenômeno estético. **Fenomenologia e Psicologia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 19–32, 2013. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/fenomenopsicol/article/view/1349>. Acesso em: 22 nov. 2023.

VISCERAL Brasil revela o ritmo e a tradição do Jongo da Serrinha. **TV Brasil**. Disponível em: <https://www.ebc.com.br/visceral-brasil-revela-o-ritmo-e-a-tradicao-do-jongo-da-serrinha>. Acesso em: 26 maio 2024.

ZIMBABWE. **Icons8**. [202-]. 1 fotografia.





Sobre o autor

Hugo Victor Silva Santos



Mestrando em Gestão do Ensino da Educação Básica - PPBEEB, pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, participante do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (Geppef). Possui Graduação em Educação Física, Graduação em



Processos Gerenciais, com Pós-graduação em Psicopedagogia. Atua como professor da rede pública estadual. Coautor nos livros: Diálogos sobre conceitos, práticas e experiências; Educação Física Escolar: reflexões e práticas para educadores brilhantes; Educação Física Escolar : conceitos, práticas e competências e Brincar e Educar : conceitos, práticas e inspirações.

Encontre-me na plataforma *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/2681680492938628>

contato: santos.hugo@discente.ufma.br



Sobre o Orientador

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana



Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana. Possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Pós- Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso UFMT.



Prof. Associado lotado no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. Docente do Curso de Pós Graduação, em Gestão de Ensino da Educação Básica PPGEEB/UFMA (Mestrado) e do Mestrado Profissional em Artes Profart/ UFMA -UDESC. Lider do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física GEPPEF/ UFMA ; Pesquisador Colaborador do Grupo de Pesquisa sobre Corpo, Educação e Cultura COEDUC da Universidade Federal do Mato Grosso UFMT. Desenvolve seus estudos na linha corpo e cultura. Autor do livro" O Bumba meu Boi como fenômeno estético: Corpo, Estética e Educação/ EDUFMA/ FAPEMA.



contato: viana.raimundo@ufma.br