

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MARIA DA CONCEIÇÃO RODRIGUES VASCONCELOS FERNANDES

JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS:

Possibilidades para um trabalho interdisciplinar dos (as) professores(as) dos anos
iniciais do Ensino Fundamental

SÃO LUIS-MA

2026

MARIA DA CONCEIÇÃO RODRIGUES VASCONCELOS FERNANDES

JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS:

Possibilidades para um trabalho interdisciplinar dos (as) professores (as) dos anos
iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual do Maranhão
(PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em
Educação como requisito para obtenção de
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e
práticas educativas

Orientadora: Profa. Dra. Regina Célia Vilanova-
Campelo

SÃO LUIS-MA

2026

F363j Fernandes, Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos

Jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras: possibilidades para o trabalho interdisciplinar dos (as) professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental / Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes. __Caxias: Campus Caxias, 2026.

110f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Maranhão – Campus Caxias, Curso de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof^a. Dra. Regina Célia Vilanova-Campelo.

Educação física. 2. Ensino fundamental. Ensino de ginástica. 4. Formação de professores. I. Título.

CDU 796.42:373.3

MARIA DA CONCEIÇÃO RODRIGUES VASCONCELOS FERNANDES

JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: Possibilidades para um trabalho interdisciplinar dos (as) professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 20/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 REGINA CELIA VILANOVA CAMPELO
Data: 19/05/2026 20:45:15-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dra. Regina Célia Vilanova-Campelo (Orientadora)

Universidade Federal do Piauí - UFPI Orientadora Permanente do PPGE/UEMA

Documento assinado digitalmente
 RAIMUNDO NONATO MOURA OLIVEIRA
Data: 25/05/2026 15:15:40-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira (Examinador Interno)

Universidade Estadual do Maranhão – PPGE/UEMA

Documento assinado digitalmente
 FABIO SOARES DA COSTA
Data: 20/05/2026 12:38:57-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Soares da Costa (Examinador Externo)

Universidade Federal do Piauí - UFPI



“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Gratidão a nosso bom Deus e aos benfeitores espirituais pelo auxílio e proteção e por me permitir viver essa experiência.

A minha família, em especial aos meus filhos: Ítalo, Igor, Iago e ao meu neto Álvaro por serem a minha fonte de inspiração, razão do meu existir.

A professora Orientadora Dra. Regina Célia Vilanova-Campelo pelos ensinamentos, orientações e incentivo na condução do trabalho.

A Universidade Estadual do Maranhão e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Aos colegas da 1ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus de Caxias - MA, em especial ao amigo e companheiro Tarcísio Souza de Sá por todo apoio e companheirismo.

Aos Professores Orientadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial do Campus de Caxias - MA.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras são desenvolvidos, sob uma perspectiva interdisciplinar, por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Floriano/Piauí. Como objetivos específicos, buscou-se: i) compreender os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras e sua relação com o contexto das relações étnico-raciais na escola; ii) identificar quais jogos e brincadeiras dessa matriz cultural vêm sendo desenvolvidos por docentes nos anos iniciais; iii) relacionar o uso dessas práticas lúdicas às abordagens interdisciplinares adotadas pelos professores; e iv) elaborar um Guia de Formação Docente com sequências didáticas que apresentem possibilidades de trabalho interdisciplinar com tais manifestações culturais no contexto escolar. A fundamentação teórica apoia-se em estudos que discutem interdisciplinaridade, cultura lúdica, formação docente e relações étnico-raciais, dialogando com autores como Gomes (2003,2012,2017), Munanga (2005,2009,2019), Cunha (2020,2016), Kishimoto (2010,2011), Bezerra e Coutinho (2024), Nóvoa (1992), Freire (1996), Frigotto (2008), Thiesen (2008) e Fazenda (1996,2011,2015), entre outros, os quais contribuem para a compreensão da educação em uma perspectiva crítica, inclusiva e decolonial. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, configurada como estudo de campo. O *lócus* da investigação foi uma escola da rede pública municipal de Floriano-PI, contando com a participação de cinco docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como procedimentos metodológicos, utilizaram-se a observação não participante e a realização de entrevistas semiestruturadas. A organização e análise dos dados foram realizadas com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin, permitindo a construção de categorias temáticas a partir das falas e das práticas observadas. Como Produto Técnico-Tecnológico resultante da investigação, elaborou-se um Guia de Formação Docente contendo sequências didáticas voltadas ao trabalho interdisciplinar com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O material propõe estratégias pedagógicas que articulam ludicidade, valorização cultural e integração curricular, contribuindo para a efetivação da educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Os resultados evidenciaram que a abordagem da cultura africana e afro-brasileira na escola ocorre, predominantemente, de forma pontual e atrelada a datas comemorativas, sem integração sistemática ao currículo. Constatou-se a ausência de

práticas interdisciplinares consolidadas que incorporem a ludicidade afro-brasileira ao planejamento pedagógico regular. Entre os principais desafios apontados pelas participantes destacam-se a insuficiência de formação inicial e continuada sobre a temática, a carência de materiais didáticos adequados e a inexistência de projetos pedagógicos estruturados que promovam a inserção crítica e permanente dessas manifestações culturais. Espera-se que os resultados contribuam para o (re) pensar dos saberes docentes, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da cultura afrodescendente, o respeito à diversidade e a promoção de relações étnico-raciais mais equitativas. Além disso, almeja-se fomentar o diálogo em torno de um currículo decolonial que reconheça e integre, de modo interdisciplinar, a cultura africana e afro-brasileira ao processo de ensinar e aprender nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: Cultura afro-brasileira; Educação das relações étnico-raciais; Ensino Fundamental; Formação docente; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how games and play activities of African and Afro-Brazilian origins are developed, from an interdisciplinary perspective, by teachers of the early years of Elementary Education in a municipal public school in Floriano/Piauí. As specific objectives, it sought to: i) understand games and play activities of African and Afro-Brazilian origins and their relationship with the context of ethnic-racial relations in school; ii) identify which games and play activities of this cultural matrix have been developed by teachers in the early years; iii) relate the use of these playful practices to the interdisciplinary approaches adopted by teachers; and iv) elaborate a Teacher Training Guide with didactic sequences that present possibilities for interdisciplinary work with such cultural manifestations in the school context. The theoretical framework is based on studies that discuss interdisciplinarity, playful culture, teacher education and ethnic-racial relations, dialoguing with authors such as Gomes (2003, 2012, 2017), Munanga (2005, 2009, 2019), Cunha (2020, 2016), Kishimoto (2010, 2011), Bezerra and Coutinho (2024), Nóvoa (1992), Freire (1996), Frigotto (2008), Thiesen (2008) and Fazenda (1996, 2011, 2015), among others, who contribute to the understanding of education from a critical, inclusive and decolonial perspective. This is a qualitative research of a descriptive nature, configured as a field study. The locus of the investigation was a municipal public school in Floriano-PI, with the participation of five teachers from the early years of Elementary Education. As methodological procedures, non-participant observation and semi-structured interviews were used. The organization and analysis of the data were carried out based on the content analysis technique proposed by Bardin, allowing the construction of thematic categories from the speeches and observed practices. As a Technical-Technological Product resulting from the investigation, a Teacher Training Guide was elaborated containing didactic sequences aimed at interdisciplinary work with games and play activities of African and Afro-Brazilian origins in the early years of Elementary Education. The material proposes pedagogical strategies that articulate playfulness, cultural appreciation and curricular integration, contributing to the implementation of education for ethnic-racial relations in the school daily life. The results showed that the approach to African and Afro-Brazilian culture in school occurs predominantly in a punctual manner and linked to commemorative dates, without systematic integration into the curriculum. The absence of consolidated interdisciplinary practices that incorporate Afro-Brazilian playfulness into regular pedagogical planning was observed. Among the main challenges pointed out by the participants are the insufficiency of initial and continuing education on the theme, the lack of adequate teaching materials and the absence of structured pedagogical projects that promote the critical and permanent insertion of these cultural manifestations. It is expected that the results contribute to the (re)thinking of teachers' knowledge, strengthening pedagogical practices committed to the appreciation of Afro-descendant culture, respect for diversity and the promotion of more equitable ethnic-racial relations. In addition, it is intended to foster dialogue around a decolonial curriculum that recognizes and integrates, in an interdisciplinary way, African and Afro-Brazilian culture into the teaching and learning process in the early years of Elementary Education.

Keywords: Afro-Brazilian culture; Education of ethnic-racial relations; Elementary Education; Teacher education; Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Jogo Mancala.....	28
Figura 2 - Capoeira.....	29
Figura 3 - Brincadeira pula corda.....	30
Figura 4 - Brincadeira Escravo de Jó.....	32
Figura 5 - Brincadeira terra e mar.....	34
Figura 7 - Fachada da escola Binu Leão.....	52
 Quadro 1 - Brincadeiras Africanas e Afro-Brasileiras.....	 35

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FNB - Frente Negra Brasileira

GPSI - Grupo de Pesquisa Sociologia da Infância

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação

PPT - Produto Técnico Tecnológico

PPP - Projeto Político Pedagógico

TCLE - Termo de consentimento Livre Esclarecido

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR.....	19
2.1 Recorte histórico, conceito, caracterização da cultura africana e afro-brasileira	19
2.2 Jogos e brincadeiras: concepções e seus usos em contextos culturais e pedagógicos.....	23
2.3 Tipos e características de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras em contextos escolares.....	27
2.4 Os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira como mediação para as relações étnico-raciais na escola.....	37
2.5 Pressupostos de uma formação continuada de professores para o trabalho pedagógico interdisciplinar.....	43
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	47
3.1 Tipo de Pesquisa.....	48
3.2 Universo e amostra.....	51
3.3 Local da Pesquisa.....	51
3.4 Coleta de dados e instrumentos.....	52
3.5 Análise dos dados.....	54
3.6 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	56
4 O QUE REVELAM AS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA E A INTERDISCIPLINARIDADE.....	57
4. 1 Eixo 1: compreensões e representações sobre os jogos e as brincadeiras da cultura africana e afro-brasileira.....	59
4.2 Eixo 2: Formação docente e prática pedagógica.....	67
4.3 Eixo 3: Interdisciplinaridade e possibilidades curriculares.....	73
5 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO.....	80
5.1 A importância dos saberes culturais afrodescendentes no currículo escolar da Educação Básica.....	81
5.2 Sequências didáticas como proposta interdisciplinar para os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	83

5.3 Integração interdisciplinar dos jogos e brincadeiras africana e Afro-brasileira aos componentes curriculares, e os conhecimentos e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	85
6 CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES.....	98
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	99
APÊNDICE B – PRODUTO TÉCNICO- TECNOLÓGICO	101
ANEXOS.....	102
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	103
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).....	108
ANEXO C - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	110

1 INTRODUÇÃO

A anexação dos jogos e das brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras no contexto escolar tem se configurado como um campo de investigação pedagógica, sobretudo nas discussões sobre currículo, diversidade, cultura e educação das relações étnico-raciais. Entretanto, evidenciam inquietações acerca de como essas práticas são efetivamente desenvolvidas nas instituições escolares, se as concepções pedagógicas que as sustentam, em que medida contribuem para a superação de perspectivas eurocêntricas ainda predominantes na cultura escolar.

Ao discutir sobre os jogos e as brincadeiras de Matrizes Africanas e afro-brasileira, reporta-nos às vivências dos valores culturais dos povos afrodescendentes, e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. De acordo com Trog; Brasileiro;Emiliano (2022), o Brasil possui uma grande porcentagem da sua população de origem africana. Eles que vieram para o Brasil como povos escravizados e trouxeram juntos inúmeros costumes da cultura africana. Estes foram transmitidos ao longo das gerações, exemplo de cultura são os jogos e brincadeiras praticadas em seu antigo continente.

Os autores mencionados, enfatizam a importância de os professores trabalharem em sala de aula de forma efetiva considerando a cultura do povo africano, como também abordar essa temática através dos jogos e brincadeiras, contribuindo para a formação humana capaz de valorizar a diversidade étnica-cultural, trabalhar a autoestima do discente negro, bem como reduzir o preconceito institucional.

Nesse sentido, sendo a escola um espaço onde agrega diferentes culturas, os jogos e as brincadeiras de Matrizes Africanas e afro-brasileira situam-se como possibilidades de saberes pedagógicos e interdisciplinares na sala de aula. Visa proporcionar reflexões voltadas ao ensino e aprendizagem, através de uma abordagem crítica com envolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, lúdicas, favorecendo o desenvolvimento psicomotor, a socialização e a formação integral dos estudantes.

A viabilidade de incorporação dos jogos e brincadeiras de matrizes africanas no contexto escolar, conduzem em possibilidades de se trabalhar temas relacionados com as africanidades, no intuito de compreender o contexto histórico e cultural no qual o Brasil faz parte e, as contribuições do continente africano para a cultura brasileira.

Com base nas reflexões sobre os saberes relacionados aos jogos e brincadeiras de matrizes africanas e as abordagens aos aspectos relacionados com a diversidade, a dança, a música, e a linguagem, e a correlação com os saberes interdisciplinares, as aprendizagens passam a ser consequência dessas relações com o ensino e aprendizagem conduzindo significados ao ensinar e aprender.

De acordo com Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é uma atitude coerente, que supõe uma postura única diante dos fatos, é na opinião crítica do outro que se fundamenta a opinião particular. Somente na intersubjetividade, em regime de copropriedade, de interação, é possível o diálogo, única condição de possibilidade da interdisciplinaridade. Assim sendo, pressupõe uma atitude engajada, um comprometimento pessoal.

No entanto, a interdisciplinaridade como proposta de integração dos saberes para a prática docente, envolve uma relação recíproca do conhecimento científico e filosófico a ser elaborado e compartilhado com os sujeitos que ensinam e aprendem, considerando as especificidades sem dicotimizá-los. Através do posicionamento crítico, do diálogo e da interação dos saberes que haverá possibilidades de participação e colaboração dos que fazem a escola, nos processos de ensino e aprendizagens.

Nesse sentido, Frigotto (2008), descreve que o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre de a própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social.

Por tanto, a interdisciplinaridade apoia-se no contexto dialético da realidade social, composta pelo princípio dos conflitos e das contradições, situações complexas a qual a realidade pode ser percebida pelo indivíduo, como única e diversa ao mesmo tempo, nos induz delimitar os objetos de estudo assinalando seus campos sem submetê-los a fragmentação.

Fazenda (2011, p.11), menciona a necessária formação docente para a condição de efetivação da interdisciplinaridade no contexto escolar:

O desenvolvimento da sensibilidade, neste sentido tornando-se particularmente necessária uma formação adequada que pressuponha um treino na arte de entender e esperar, um

desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação. A importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação.

Assim, a interdisciplinaridade no contexto da formação docente, envolve aprendizagens voltadas para condições sensíveis de apropriar-se dos saberes necessários à formação humana, para o desenvolvimento de habilidades que venham de encontro ao diálogo, as vivências e a realidade do indivíduo. Sendo a escola o espaço para as aprendizagens e a socialização dos saberes, vale utilizar de metodologias adequadas, levando em consideração o contexto social e escolar dos indivíduos.

Sousa; Manga (2023) ressalta que a educação interdisciplinar através das brincadeiras afro-brasileiras cria uma visão mais holística do conhecimento, permitindo que os alunos vejam a conexão entre diferentes disciplinas e a aplicação do aprendizado em contextos do mundo real. Isso os prepara para enfrentar desafios complexos com uma mentalidade flexível e criativa, habilidades essenciais para o sucesso em um mundo cada vez mais interconectado. As mencionadas autoras enfatizam que ao introduzir essas brincadeiras no ambiente escolar, é possível promover uma abordagem educacional que ressoa com as complexidades e riquezas da vida cotidiana e da cultura afro-brasileira.

A pesquisa intitulada *“Jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras: possibilidades para o trabalho interdisciplinar dos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Floriano-PI”*, surgiu a partir de inquietações e indagações acerca de como os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras têm sido desenvolvidos no contexto escolar, sob uma perspectiva interdisciplinar, e de que forma essas práticas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Com o intuito de investigar essa temática, a pesquisa tem como participantes professoras que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de Floriano-PI. Nesse contexto, o estudo é orientado pela seguinte **questão central**: *De que maneira os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras são desenvolvidos, em uma perspectiva*

interdisciplinar, por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Floriano-PI?

A relevância da pesquisa, do ponto de vista pessoal e acadêmico, está vinculada às vivências adquiridas ao longo da experiência como docente em cursos de Licenciatura. A atuação em disciplinas voltadas à prática investigativa no ambiente escolar, bem como o acompanhamento de discentes em projetos de intervenção relacionados à temática das relações étnico-raciais, durante o estágio supervisionado, despertaram o interesse pelo aprofundamento desse objeto de estudo.

As contribuições da referida pesquisa para o âmbito escolar, visam oportunizar conhecimentos científicos voltados ao trabalho com os jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas e afro-brasileiros e a interdisciplinaridade, favorecendo reflexões e possibilidades sobre as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, as relações de ensino e aprendizagem.

Justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de refletir sobre o contexto em que os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras podem ser compreendidos como ferramentas pedagógicas com potencial interdisciplinar no trabalho dos (as) professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo a escola locus da pesquisa, situada em uma região periférica, a sua população por maioria negros e afrodescendentes. A proposta articula-se ao objetivo de promover conhecimentos sobre o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens a partir da ludicidade de matriz africana, considerando questões relacionadas à diversidade cultural, à valorização da afrodescendência e às relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Dessa forma, destaca-se a importância de sensibilizar e instrumentalizar os (as) docentes para o uso dessas práticas no cotidiano pedagógico, reconhecendo suas contribuições para a construção de uma educação mais equitativa, inclusiva e culturalmente significativa. Assim, a presente pesquisa justifica-se por sua relevância acadêmica, social e educacional, ao evidenciar possibilidades de trabalho interdisciplinar que promovam o respeito à diversidade e o fortalecimento da identidade afro-brasileira no contexto escolar.

O presente estudo dispõe como **objetivo geral**: analisar como são desenvolvidos os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras na perspectiva interdisciplinar por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental

em uma escola municipal de Floriano, no estado do Piauí. Como **objetivos específicos**, propõe-se: i) Compreender os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras e seu vínculo com o contexto das relações étnico-raciais na escola; ii) Identificar os tipos de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras que vêm sendo desenvolvidos por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no ambiente escolar; iii) Relacionar o uso de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras às práticas pedagógicas interdisciplinares desenvolvidas por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; iv) Produzir um Guia de Formação Docente com sequências didáticas que apresente possibilidades de trabalho com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras em uma perspectiva interdisciplinar no contexto escolar.

A fundamentação teórica da pesquisa apoia-se nas contribuições de autores que discutem a ludicidade, as práticas culturais de matriz africana, a formação docente, a interdisciplinaridade e as relações étnico-raciais na educação, entre os quais se destacam: Santos (2024), Cunha (2016), Kishimoto (2010, 2011), Emiliano (2022), Sousa; Manga (2023), Bezerra; Coutinho (2024), Nóvoa (1992), Freire (1996), Frigotto (2008), Thiensem (2008), Fazenda (1996), entre outros. Essas contribuições teóricas sustentam a proposta de investigação sobre os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras como possibilidades para o trabalho interdisciplinar no cotidiano pedagógico dos (as) professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa estrutura-se de forma a atender aos objetivos propostos, visando investigar os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, bem como as possibilidades de aplicação da abordagem interdisciplinar no trabalho pedagógico desenvolvido por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A introdução da pesquisa busca situar a temática, destacando a inter-relação entre os saberes ancestrais da ludicidade africana e as experiências vividas no processo de ensino e aprendizagem, tanto por professores quanto por alunos.

A segunda seção, dedica-se ao aporte teórico, apresentando os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, com ênfase na atuação pedagógica interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os subtemas tratados incluem o recorte histórico dessas manifestações culturais, os conceitos-chave que as envolvem, e a caracterização da cultura africana e afro-brasileira. Além disso, examina-se as concepções e seus usos em contextos culturais e pedagógicos,

como mediação dessas práticas para as relações étnico-raciais no contexto escolar. Discute os pressupostos de uma formação continuada de professores para o trabalho pedagógico interdisciplinar, nesse contexto, são abordadas as estratégias de formação que capacitam os docentes para a integração dessa abordagem nas suas práticas pedagógicas.

Na terceira seção, apresenta-se a metodologia da pesquisa, detalhando o tipo de estudo, a definição dos participantes, o *lócus* da pesquisa, os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos, bem como os procedimentos para a coleta e análise dos dados. A seção também discute os aspectos éticos envolvidos na condução da pesquisa. A quarta seção, partilha as revelações das docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras e a interdisciplinaridade.

A quinta seção, explica a construção e o desenvolvimento do Produto Técnico-Tecnológico, que consiste na elaboração de um guia de formação docente, contendo sequências didáticas destinadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a todos (as) que tiverem interesse na temática. Este guia visa proporcionar uma abordagem prática para o trabalho com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, em uma perspectiva interdisciplinar, contribuindo assim para a melhoria das práticas pedagógicas, e para o reconhecimento da diversidade cultural no ambiente escolar.

A sexta seção discorre sobre as considerações finais, revelando as respostas dos objetivos da pesquisa, com as recomendações para a formação continuada de professores, e de novas reflexões científicas sobre a ludicidade africana e afro-brasileira, e as relações étnico-raciais no contexto escolar.

Por meio desta pesquisa, busca-se contribuir para a transformação das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do reconhecimento e valorização dos saberes ligados aos jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras. Acredita-se que o uso dessas ferramentas pedagógicas, fundamentadas na ludicidade africana e afro-brasileira, promoverá um maior reconhecimento da cultura africana, a fomentar o fortalecimento de diálogos interculturais no ambiente escolar.

2 OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR

A presente seção tem como propósito estabelecer um diálogo teórico acerca dos jogos e das brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, analisando suas inter-relações com a prática pedagógica desenvolvida por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte-se da compreensão de que tais manifestações culturais constituem saberes historicamente produzidos e socialmente significativos, cuja inserção no contexto escolar demanda fundamentação crítica e intencionalidade pedagógica. Nesse percurso, discutem-se os conceitos e as características da cultura africana e afro-brasileira, bem como as concepções que fundamentam os jogos e as brincadeiras oriundos dessas matrizes culturais. Além disso, examinam-se as possibilidades de sua utilização em contextos culturais e educativos, compreendendo-os como dispositivos pedagógicos capazes de mediar processos formativos voltados à educação das relações étnico-raciais no espaço escolar.

A discussão enfatiza, ainda, as contribuições desses saberes para a construção de uma formação continuada de professores comprometida com o trabalho pedagógico interdisciplinar. Destaca-se seu potencial formativo no fortalecimento das relações étnico-raciais, na valorização da diversidade cultural e na consolidação de práticas educativas orientadas pelos princípios da educação antirracista. Desse modo, busca-se evidenciar que a incorporação crítica e sistemática dos jogos e das brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras no currículo escolar pode constituir-se como estratégia significativa para a promoção de uma escola mais inclusiva, plural e socialmente referenciada.

2.1 Recorte histórico, conceito, caracterização da cultura africana e afro-brasileira

A cultura africana pode ser compreendida como um conjunto de práticas simbólicas, sociais, religiosas, linguísticas e artísticas produzidas historicamente pelos povos africanos, fundamentadas em concepções comunitárias de existência, valorização da ancestralidade e integração entre dimensões material e espiritual.

Nesse sentido, Mbiti (1990), afirma que, em muitas sociedades africanas, a identidade individual está intrinsecamente vinculada à comunidade, sintetizada na máxima “eu sou porque nós somos”, expressão associada à filosofia ubuntu, contudo, o seu significado atribui que uma pessoa só se humaniza e desenvolve-se por meio da relação, conexão e interdependência com os outros, destacando que a identidade individual é construída na coletividade, solidariedade e empatia.

Para tanto, a compreensão histórica da cultura africana exige o rompimento com narrativas eurocêntricas que, durante séculos, difundiram a ideia de que o continente africano seria desprovido de história ou de civilizações complexas. Tal perspectiva foi amplamente contestada por historiadores africanos, que evidenciam a existência de estruturas políticas, econômicas e culturais sofisticadas muito antes da colonização europeia (ki-zerbo, 2009).

Dessa forma, a oralidade constitui-se como elemento conceitual da cultura africana. Para Bâ (2010), a tradição oral africana representa um sistema legítimo de produção e transmissão de conhecimento, no qual a palavra possui força histórica e espiritual. Diferentemente de perspectivas que privilegiam exclusivamente a escrita, as epistemologias africanas reconhecem a memória coletiva, os mitos de origem, as narrativas ancestrais e a performance como formas estruturantes do saber, ou seja, os griots são guardiões da memória histórica e cultural de seus povos, denominados como contadores de histórias, músicos e sábios da África Ocidental, sendo fundamentais para a preservação da memória, genealogia e cultura de seu povo.

Contudo, Hernandez, (2005), elucida que a África é reconhecida como berço da humanidade e espaço de formação de civilizações complexas muito antes da expansão europeia. Explica que, impérios como Gana, Mali e Songhai, além de reinos como o do Congo e do Benim, estruturaram sofisticadas formas de organização política, econômica e cultural. Portanto, esses povos desenvolveram sistemas próprios de governança, metalurgia, produção artística e organização social, comércio transaariano, denominado uma rede de rotas comerciais caravaneiras que atravessou o deserto do Saara, conectando a África Ocidental ao Norte da África e Mediterrâneo, entre os séculos V d.C. e XIX. Utilizando camelos, o comércio trocava principalmente ouro da África subsaariana por sal do Saara, além de escravizados, noz-de-cola e produtos de luxo, impulsionando a formação de impérios como Gana, Mali e Songhai.

Portanto, entre os séculos XVI e XIX, o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas deslocou milhões de africanos para as Américas, sendo o Brasil um dos

principais destinos. Esse processo violento provocou profundas rupturas sociais e culturais, mas também possibilitou a recriação de identidades e práticas culturais em território brasileiro (Gomes, 2011). Assim, os africanos trazidos ao Brasil pertenciam a diferentes grupos étnicos, especialmente das regiões da África Ocidental e Centro-Ocidental, como povos iorubás, jejes, bantus e hauçás. Apesar da opressão do sistema escravista, esses grupos preservaram e ressignificaram elementos culturais, dando origem a manifestações afro-brasileiras que influenciaram decisivamente a formação nacional.

Inferese, que a religiosidade afro-brasileira, por exemplo, constitui importante expressão dessa herança. Religiões como o Candomblé e a Umbanda incorporam matrizes africanas, reelaboradas em diálogo com elementos indígenas e cristãos, como revelados por Prandi (2001). Sendo, que da mesma forma, práticas corporais como a capoeira, inicialmente criminalizada, tornaram-se símbolo de resistência cultural e identidade negra.

Sendo assim, as expressões culturais afro-brasileiras manifestam-se em múltiplas dimensões: na religiosidade com expressão do candomblé e umbanda; Na música e dança manifesta-se através do samba, maracatu, jongo, afoxé; Na culinária demonstram no acarajé, vatapá, caruru; Na linguagem exteriorizam na incorporação de vocábulos de origem africana ao português brasileiro; Na organização social demonstrações a partir das experiências históricas, como os quilombos, especialmente o Quilombo dos Palmares. Contudo, essas expressões revelam processos de resistência e afirmação identitária, Conforme Munanga (2009), a cultura afro-brasileira não se limita a manifestações folclóricas, mas constitui elemento estruturante da identidade nacional e da luta por reconhecimento e igualdade racial.

Nesse contexto, nota-se que a cultura afro-brasileira em sua origem e contribuições advindas dos povos africanos e afrodescendentes, desempenha um papel crucial na construção da identidade nacional brasileira, presente nas manifestações culturais, resultante de um processo histórico de resistência em contínua luta por reconhecimento, valorização e pertencimento.

Assim, o conhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira, condiz com o respeito pela diversidade existente, está relacionada a história e a cosmo percepções africanas e afrodescendentes, buscando valorizar e integrar tais conhecimentos em diferentes contextos, seja na educação, nas artes, na religiosidade, etc.

Nessa direção, os povos africanos, pertencentes de diversas regiões do continente africano, carregaram consigo uma vasta diversidade cultural que, ao longo dos séculos, se misturou com as demais culturas existentes no Brasil, como a indígena e europeia, formando o alicerce da cultura afro-brasileira. Vale mencionar, que a cultura afrodiaspórica a qual se expandiu pelo mundo a partir da diáspora africana, sendo um fenômeno da imigração forçada de africanos durante o tráfico transatlântico de escravizados, é um código e símbolo cultural que se manifesta em diversas formas, como na música, na literatura, nas artes e nas celebrações comunitárias.

Com base no contexto histórico e nos estudos de Da Silva Santos e Nascimento dos Santos (2024), os estudos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana já vêm sendo discutidos pelo movimento negro desde a década de 70. Essa temática ganhou força com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e com o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996). Nos anos de 2003 é criada a (Lei 10.639) para garantir a inserção do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos das escolas (Brasil, 2003). Com isso, o art. 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é alterado para reforçar a obrigatoriedade do Ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos oficiais e particulares de Ensino Fundamental e Médio.

Essa perspectiva dialoga com propostas de currículo decolonial, que buscam superar narrativas eurocentradas e valorizar epistemologias africanas e afro-diaspóricas (Gomes, 2017). A valorização dessas culturas no espaço escolar contribui para o enfrentamento do racismo estrutural e para a construção de uma educação antirracista.

No entanto, historicamente a cultura africana e afro-brasileira, se faz presente nos ambientes sociais e educacionais, sendo motivo de diálogos para o reconhecimento de garantias de direitos resguardados as pessoas afrodescendentes, viabilizando a proposta contra o racismo, a valorização, o respeito a cultura africana e afro-brasileira para a construção da identidade étnico-racial brasileira.

A cultura africana, marcada por diversidade, ancestralidade e complexidade histórica, constitui fundamento essencial da formação social brasileira. A cultura afro-brasileira emerge como resultado de processos de resistência, recriação e ressignificação cultural diante da violência da escravidão e do racismo estrutural. Compreender suas origens e desdobramentos implica reconhecer a centralidade da

África na história mundial e a contribuição decisiva da população negra na construção do Brasil. Tal reconhecimento é condição fundamental para a promoção da justiça social, da equidade racial e da valorização da diversidade cultural.

2.2 Jogos e brincadeiras: concepções e seus usos em contextos culturais e pedagógicos

De acordo com as contribuições de Kishimoto (2011), relacionadas ao brinquedo e o brincar na infância, ressalta que cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar. Entre as antigas concepções, a criança, vista como homem em miniatura, revela uma visão negativa: a criança é um ser inacabado, sem nada específico e original, sem valor positivo. É contra essa visão que, a partir do século XVIII, Rousseau, em *Emílio*, defende a especificidade infantil, a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida.

Nessa direção, a autora supracitada menciona que a infância é também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral. A infância é portadora de uma imagem de inocência: de candura moral, imagem associada à natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura.

Kishimoto (2011) explica, que a imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto.

De acordo com as considerações mencionadas por Kishimoto (2011), cada cultura representa formas de observar, tratar e educar na infância, se apresenta com denominados significados e representações, desde considerar como um ser inacabado ao adulto em miniatura, aponta as especificidades da infância e o seu desenvolvimento singular, passível de transformação e renovação no processo de desenvolvimento.

Pode-se acentuar com base nos estudos supracitados que à imagem da infância, as percepções dos adultos vinculados aos valores sociais e culturais, e suas memórias enquanto crianças, modulam o significado do brinquedo e do brincar e seus valores na contemporaneidade. Tais significados, interferem no reconhecimento do lúdico, do brincar e da brincadeira nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Kishimoto (2011) afirma que reconhecer que cada contexto constrói sua própria concepção de jogo não deve ser compreendido de maneira simplista, como se se tratasse apenas de um ato de nomeação. A utilização de um termo não constitui uma ação isolada ou individual; ao contrário, pressupõe a existência de um grupo social que compartilha significados, modos de pensar e formas de compreender determinada prática.

Nesse sentido, atribuir sentido ao jogo em um dado contexto implica formular hipóteses, mobilizar experiências e acionar categorias socialmente construídas e historicamente situadas. Tais categorias são veiculadas pela linguagem, entendida como instrumento cultural que expressa e transmite valores, concepções e visões de mundo próprias de uma sociedade.

Desse modo, toda denominação está ancorada em um quadro sociocultural que orienta a interpretação da realidade. Ao nomear uma prática como jogo, portanto, não apenas se descreve uma atividade, mas se aciona um conjunto de significados compartilhados que revelam concepções culturais, educativas e sociais mais amplas.

Portanto, em cada sociedade, o jogo no contexto da ludicidade se apresenta de forma distinta, considerando as vivências, a cultura, a subjetividade dos sujeitos que as compõem. Sendo que a transmissão do conhecimento se amplia através das interações sociais.

Ainda de acordo com a autora mencionada, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança.

Faz-se necessário pensar os processos educativos, e as práticas pedagógicas dos professores com uma estreita relação com o jogo, como instrumento socializador das aprendizagens, a mediar, a motivar o conhecimento e a valorização da cultura a partir dos jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras para superação dos preconceitos étnico-raciais existente no ambiente escolar.

Nesse sentido, Cunha (2016), menciona que, todavia, o conflito se marca pela dificuldade de efetivamente a escola se querer como um espaço de vivência lúdica. Apesar da larga produção científica sobre o tema, as atividades lúdicas aceitas no ambiente escolar são limitadas espacial e temporalmente.

Kishimoto (2011), acrescenta que no Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo. Cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem.

No entanto, o brincar se apresenta circunscrito à quadra, ao pátio, à área de recreação, etc. Apenas nas salas de educação infantil é possível ainda vermos o lúdico como bem-vindo, o que evidencia sua limitação temporal: Brincar é coisa de criança pequena. O adulto e o adolescente ficam restringidos aos jogos considerados mais sérios, competitivos e ao mundo do trabalho (Cunha, 2016).

Torna-se evidente, que o tratar do lúdico no ambiente escolar é motivo de conflito, pela falta de reconhecimento do brincar como ferramenta de aprendizagem, e pela banalização, limitação ocasional e temporal das atividades lúdicas desenvolvidas na escola a qual induz a seletividade, a caracterização das brincadeiras e dos participantes das mesmas. Cunha (2016), explica que:

O lúdico, por nos colocar em uma situação de inteireza e compaixão, com o outro e com nossos próprios erros, pode nós auxiliar em um processo fundamental para a construção de uma sociedade brasileira realmente democrática: a catarse da intolerância histórica enraizada na alma brasileira. Intolerância que alimentou e ainda alimenta o racismo, o machismo, a homofobia e tantos outros estereótipos que negam ao “outro” o direito de viver a sua diferença. Intolerância que nega a cada um de nós, até aos mais reacionários, o direito de ser feliz, pois coloca acima de tudo e de todas exigências de se seguir um papel estático e pré-definido do ser humano (Cunha, 2026, p.15).

Nessa perspectiva, o lúdico se apresenta como instrumento socializador das relações humanas, traz reflexões sobre a intolerância, o preconceito e ao respeito

às diferenças para a construção de espaços mais democráticos, inclusivos e equitativos.

Partindo das contribuições de Cunha (2016), falar de ludicidade africana e afro-brasileira é remeter a vivência lúdica alimentada pelos conteúdos, valores, histórias, ritmos, enfim, pela cultura negra, em suas mais diferentes manifestações. Sejam os fragmentos de cultura dos antigos povos africanos, como seus Mancalas e o Senet, sejam as expressões musicais contemporâneas, como o Hip Hop, ou seja, entre outras manifestações culturais dançantes, rodas, giros e batuques.

Dada a importância de valorizar a diversidade lúdica africana, através dos jogos e das brincadeiras como elemento social, cultural e educativo, considerando as raízes das culturas africanas e afro-brasileiras como ferramenta relevante para a transmissão de saberes, a construção de identidade para o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais na escola.

De acordo com Santos (2024), 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.

No entanto, para que o trabalho pedagógico com as temáticas relacionadas a cultura africana e afro-brasileira, através da ludicidade ocorra de forma efetiva, requer o preparo dos professores tanto no planejamento como na sistematização das atividades, quanto aos saberes adquiridos sobre os temas, para que de forma metodológica os jogos e as brincadeiras sejam utilizados em sala de aula na promoção do ensino e aprendizagem.

Santos (2024) explica que 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 e afro-brasileira, de forma a quebrar barreiras de estereótipos e estigmatização.

O autor supracitado acentua que 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.

Contudo, trabalhar com os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira de forma interdisciplinar no contexto escolar, contribui para formação dos estudantes para as relações étnico-raciais na escola, na mediação dos conflitos existentes no contexto escolar e social para o combate do racismo e discriminação.

2.3 Tipos e características de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras em contextos escolares

A seção em destaque, apresenta o mapeamento dos tipos e das características de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileira trabalhados pedagogicamente no contexto escolar. No entanto, conforme preconiza a (Lei nº 11.645 de 2008), a inserção da ludicidade africana como prática pedagógica, constitui-se como estratégia relevante para a valorização da diversidade cultural e para a implementação das Relações Étnico-Raciais na escola (Brasil, 2008).

Contudo, ao tratar da cultura lúdica, vale mencionar que o ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, pois o brincar é uma das atividades mais importantes na vida dos indivíduos. Por meio dessa ação, ele tanto desenvolve suas potencialidades, como também trabalha com suas limitações, com as habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas. O brincar é ainda uma forma de expressão e comunicação consigo, com o outro e com o meio. A brincadeira é considerada uma atividade universal que assume características peculiares no contexto social, histórico e cultural (Gusso; Schuartz, 2005).

Diante dos apontamentos das autoras supracitadas, a cultura lúdica através do brincar proporciona o desenvolvimento dos indivíduos e suas peculiaridades, no tratar das suas habilidades, aprendizagens, suas limitações, a valorizar o contexto social, educacional e cultural a promover a inclusão. Deste modo, os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras podem ser classificados em diferentes categorias, considerando suas características estruturais, simbólicas e pedagógicas.

Portanto, entre os jogos africanos de estratégia, destaca-se o Mancala, conhecido por diferentes nomes, como Awalé, Oware ou Ayo, amplamente difundido em regiões da África Ocidental. Trata-se de um jogo de tabuleiro que envolve

contagem, planejamento e antecipação de movimentos. Contudo, no contexto escolar, o Mancala favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da concentração e da resolução de problemas (figura 1). Além disso, constitui importante instrumento para abordar conteúdos históricos e culturais africanos o qual nos afirma Cascudo, (2001). Assim, ao ser trabalhado pedagogicamente, permite articulação interdisciplinar com Matemática e História.

Figura 1 - Jogo Mancala



Fonte: Criada por Inteligência Artificial (IA).

Para tanto, os jogos corporais e rítmicos caracterizam-se pela presença da musicalidade, da dança e da coordenação motora. No contexto afro-brasileiro, a capoeira configura-se como manifestação que integra luta, dança, música e resistência cultural. De acordo com Munanga, (2019), A capoeira (figura 2), enquanto prática pedagógica, contribui para o desenvolvimento da consciência corporal, da cooperação e da valorização da cultura afro-brasileira, que historicamente associada à resistência dos povos africanos escravizados no Brasil, ela representa expressão de identidade e afirmação cultural.

Figura 2 – Capoeira



Fonte: Criada por IA.

Em vista disso, os diversos jogos africanos e afro-brasileiros, valorizam a cooperação, em detrimento da competição excessiva, evidenciadas na participação em atividades no contexto escolar. No entanto, essa característica de cooperação, relaciona-se à concepção comunitária de existência presente em muitas sociedades africanas, como destaca Mbiti (1990). Assim, no ambiente escolar, os jogos cooperativos contribuem para o fortalecimento de vínculos, para o desenvolvimento de atitudes solidárias e para a construção de uma cultura de paz.

Dessa forma, as brincadeiras tradicionais africanas e afro-brasileiras, como pular corda (figura 3) com cantigas afro-brasileiras, maculelê e determinadas práticas lúdicas presentes em comunidades quilombolas expressam a permanência e a reinvenção das matrizes africanas no Brasil. Essas manifestações articulam corporeidade, musicalidade e ancestralidade, sendo fundamentais para a valorização da identidade negra (Gomes, 2017).

Figura 3 - Brincadeira pula corda



Fonte: Criada por IA.

Considera-se a colaboração de Cunha (2016), em sua obra intitulada; “Brincadeiras africanas para a educação cultural”, a qual apresenta o levantamento de uma diversidade de jogos e brincadeiras populares africanas e afro-brasileiras, suas caracterizações e particularidades, como a predominância de brincadeiras coletivas e altamente desafiadoras, do ponto de vista da motricidade, cognição, do trabalho em grupo, integradoras, na perspectiva da corporeidade individual e coletiva.

A autora supracitada menciona em seus estudos, que a maioria desses jogos é praticada em grupos e exigem a capacidade de cooperação para que se tornem divertidos. Mesmo quando envolvem competição, as brincadeiras permitem a participação de muitas crianças jogando ao mesmo tempo, competindo em equipes ou individualmente. Aliás, essa característica facilita a inclusão desses jogos no

ambiente escolar, pois estes permitem a participação de todos os alunos de uma turma.

Nesse sentido, a forma integradora e socializadora que os jogos e as brincadeiras populares africanas se integram no processo educativo, permitem aos alunos aprendizagens significativas para desenvolvimento dos saberes interdisciplinares, envolvendo o contexto lúdico e os processos de ensino e aprendizagem.

Nesses jogos coletivos as possibilidades corporais (do grupo e dos indivíduos) são colocadas à prova. Quem salta mais alto? Quem corre mais longe? Quem ouve melhor? Até onde consigo pular? Até quando consigo correr? É apenas durante o brinquedo que essas perguntas são respondidas, não de uma forma teórica, mas vivencial e lúdica. O corpo é plenamente vivido e aprendido. Mais do que o desempenho que leva a vitória, a questão fundamental é o aprender sobre si mesmo, sobre esse corpo que “digo meu” (Cunha, 2016).

Mediante as afirmativas supracitadas, as possibilidades proporcionadas pelos jogos e as brincadeiras coletivas, proporcionam um movimento dinâmico envolvendo cooperação e dinamismo de forma lúdica, levando aos participantes a possibilidades de se autoconhecer a considerar seus limites e possibilidades.

Por tanto, sendo os jogos e as brincadeiras desenvolvidas de forma compartilhada, conduz em possibilidades para o desenvolvimento dos estudantes da corporeidade, da psicomotricidade, das subjetividades que envolve o aprender, do respeito aos limites e ao reconhecimento das possibilidades cognitivas.

Nesse sentido, Cunha (2016), menciona a importância que o educador problematiza depois do brinquedo sobre a atividade e sobre suas origens, aproveite os sorrisos para discutir temas diversos, em especial os desdobramentos da Diáspora Africana no Brasil. Assim fazendo, o educador permite a seus alunos problematizar como essa Diáspora propiciou, por processos de conflito, resistência e produção, a incorporação, na cultura brasileira, de uma cosmovisão africana, de valores civilizatórios e modos de ser e de fazer que se originaram deste continente.

A considerar a diversidade e especificidades dos jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira, Santos (2024), em sua pesquisa apresenta alguns dos jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira desenvolvidos e vivenciados na escola.

A primeira brincadeira apresentada por Santos (2024, p. 57), intitulada Escravo de Jó, apresenta-se com as seguintes caracterizações:

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. Sua prática mostra-se importante no desenvolvimento psicomotor, atenção e memória, podendo associar-se a diversos componentes curriculares.

A brincadeira "Escravos de Jó" figura 4, é uma roda cantada onde as crianças se unem em círculo, seja com o uso de cordas, bambolês, copos ou latas descartáveis, batendo na mão do colega ao lado, seguindo o ritmo da música, figura 4 e 5. A brincadeira consiste em trocar as mãos ou os pés (tira e põe) e mudar a direção das batidas (*zig-zag*). Quem não acertar a posição da mão ou do pé é enviado para o meio da roda (*roça*).

Figura 4 - Brincadeira Escravo de Jó



Fonte: Criada por IA.

Figura 5 - Brincadeira Escravo de Jó (*variação*)

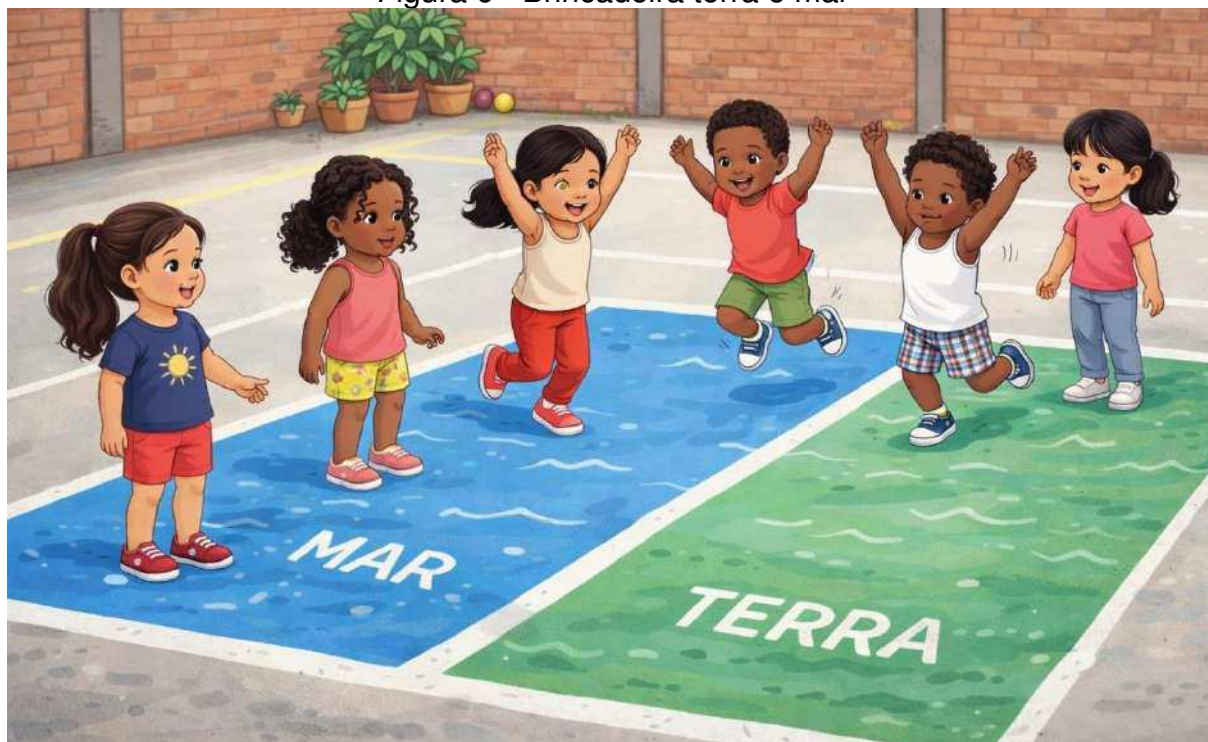


Fonte: Criada por IA.

Uma das brincadeiras de origem africana, denominada “Terra e Mar”, figura 6, tem como objetivo promover a contextualização histórica da diáspora africana, especialmente o deslocamento forçado de povos africanos escravizados para o continente americano, com destaque para a rota entre Moçambique e o Brasil (Santos, 2024). Essa atividade lúdica permite estabelecer uma conexão simbólica entre o espaço geográfico e o percurso histórico dos povos africanos, podendo ser integrada aos componentes curriculares de Geografia, Artes, História, entre outros.

Dessa forma, a brincadeira “Terra e Mar” apresenta-se como uma possibilidade pedagógica para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares em sala de aula. Sua adaptação a diferentes conteúdos curriculares oferece ao professor a oportunidade de abordar temas como cultura, território, memória e ancestralidade, contribuindo para uma formação crítica e multicultural dos estudantes.

Figura 6 - Brincadeira terra e mar



Fonte: Criada por IA.

De acordo com o *Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-Brasileiras* (2022), elaborado no âmbito do projeto de pesquisa aplicada intitulado *Nô bá brinca, vamos brincar, ahi tlhanguí?* são apresentadas manifestações lúdicas de sete países de língua oficial portuguesa: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe. O material foi desenvolvido por pesquisadores vinculados à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), campus dos Malês, localizado em São Francisco do Conde, Bahia.

O catálogo tem como objetivo contribuir com a implementação da (Lei nº 10.639 de 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Além disso, busca fomentar reflexões sobre os processos curriculares, promovendo abordagens pedagógicas inovadoras por meio da mediação estética e lúdica.

Segundo os autores do estudo Pinto; Silva; Nunes (2022), a proposta visa fortalecer o diálogo educacional entre o Brasil e os países africanos de língua portuguesa, promovendo a integração a partir de práticas educativas que evidenciem

as relações históricas e culturais compartilhadas. Pretende-se, com isso, ultrapassar as abordagens convencionais de intercâmbio e revelar outras possibilidades de conexão entre esses povos, ao possibilitar o reconhecimento mútuo e a construção coletiva de identidades. A partir dessa troca de saberes, torna-se possível compreender o que somos por meio do que fomos e, assim, projetar conjuntamente o que desejamos ser. No Quadro 1, estão disponíveis Brincadeiras africanas e afro-brasileiras dos países Brasil e São Tomé e Príncipe, considerando a proximidade temática com o presente estudo.

Quadro 1 - Brincadeiras Africanas e Afro-Brasileiras – “Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-Brasileiras, 2022”	
BRINCADEIRAS	COMO BRINCAR
Amarelinha	Os participantes, uma pessoa ou mais, é necessário encontrar um espaço aberto cujo chão possa ser riscado. O desenho pode ser feito com giz ou com uma pedra, cada jogador precisa de uma casca de banana, de uma casca de laranja ou de uma pedra para lançar nas casas. Deve-se escolher a ordem em que os participantes irão brincar na amarelinha, tirando a sorte. O objetivo da brincadeira é chegar ao céu pulando as casas. Perde a vez quem: pisar nas linhas do jogo, pisar na casa onde está a casca ou a pedra, não acertar o objeto na casa onde ela deve cair ou não conseguir (ou esquecer) de pegar esse objeto na volta. Ganha quem terminar de pular todas as casas primeiro, sem cometer nenhuma dessas ações desclassificadoras (Brasil).
Bandeirinha	Os participantes da brincadeira definem-se em dois times. Jogam dois grupos, cada um em seu campo e com sua bandeirinha (ou qualquer objeto que represente a equipe). Cada equipe deve colocar a bandeirinha no fundo do seu campo. O jogo começa quando alguém diz “bandeirinha arreou”. O objetivo é roubar a bandeira do time adversário e levá-la para o seu campo. No entanto, o jogador que entrar no campo do time adversário e for tocado por alguém deverá ficar parado no lugar em que isso ocorrer e só poderá sair se for “salvo” por alguém do seu próprio time. Ganha o time que capturar a bandeira adversária mais vezes (Brasil).
Cabo de guerra	Os participantes em duas equipes. O cabo de guerra é uma atividade esportiva que envolve força. Para realizá-la, usa-se uma corda, o chamado “cabo”. Duas equipes disputam entre si, cada qual em um campo. No centro, entre um campo e outro, deve-se riscar uma linha que os separe. Cada equipe se organiza de um lado, com quantidade igual de membros. Ao iniciar a disputa, ambos os times ficam incumbidos de segurar cada qual uma das pontas do cabo (corda). O objetivo do jogo é puxar a corda das mãos do grupo oponente, fazendo com que ele cruze a linha central que divide os campos (Brasil)
Cabra-cega	Várias pessoas podem participar da brincadeira. De olhos vendados, uma das crianças (escolhida ou sorteada) será a cabra-cega: com os olhos vendados, deverá girar várias vezes para que fique desorientada e, então, tentará alcançar os outros participantes da brincadeira. Os outros jogadores, que não estão vendados, fogem e se esquivam do

	pegador. O primeiro a ser pego assume a posição de cabra-cega. Em outra versão do jogo, a cabra-cega, além de alcançar os jogadores, deve fazer perguntas e adivinhar pela audição quem foi pego. Pode ser adaptada para estudantes com deficiência visual. Quanto mais participantes na brincadeira melhor (Brasil).
Lagarta pintada	É uma brincadeira de roda cantada tradicional, onde as crianças se unem em círculo, segurando as mãos e cantando uma música enquanto a roda gira. A melodia e as letras variam, mas a brincadeira é conhecida por envolver movimento e alegria. A brincadeira começa com as crianças sentadas no chão, em roda, com as mãos esticadas no centro da roda. Enquanto as crianças cantam, uma delas vai tocando todas as mãos da roda, uma a uma. Ao final da cantiga, a criança que tiver a mão escolhida deve segurar a orelha da companheira ao lado, tirando, assim, uma mão do centro da roda. A canção e a brincadeira continuam, até que todas as crianças estejam segurando a orelha de um colega. A música a ser cantada é assim: “Lagarta pintada, quem te pintou? Foi uma velhinha que aqui passou. No tempo de areia, fazia poeira. Pega essa lagarta pela ponta dá o-re-lha!” (Brasil).
Corrida de saco	A corrida de saco é uma atividade lúdica e física em que os participantes correm com as pernas dentro de um saco, pulando e tentando chegar à linha de chegada permitindo a participação de uma pessoa ou mais. Para esta brincadeira, cada criança deve ter um saco no qual possa entrar e que vá até sua cintura. Dentro do saco e segurando sua borda com as mãos, as crianças devem saltar e correr até uma linha de chegada. Quem alcançar a chegada primeiro sai vencedor (São Tomé e Príncipe).
Stop	Com a participação de várias pessoas, um dos integrantes da brincadeira deve atirar uma bola para cima enquanto grita o nome de outro participante, o qual deverá se esforçar para agarrar a bola atirada pelo colega. Caso não consiga e a bola caia no chão, ele deverá buscar a bola onde ela tiver caído; enquanto isso, os demais jogadores correm e se afastam o máximo que puderem. Quando a bola for alcançada pelo integrante que teve o nome indicado, ele deverá gritar stop (pare), a fim de que todos os demais participantes da brincadeira permaneçam parados onde estiverem. Nesse momento, o jogador com a bola tentará acertar um dos participantes com ela. Se, em vez de ser atingido, esse novo participante conseguir agarrar a bola no ar, será a sua vez de jogá-la para o alto e gritar o nome de um novo colega. Caso seja atingido pela bola, estará eliminado da rodada e o jogador anterior continuará tentando acertar mais participantes com a bola, e assim sucessivamente (São Tomé e Príncipe).

Fonte: Pinto; Silva, Nunes (2022)

Esses jogos e brincadeiras apresentados podem ser adaptados e incorporados de forma interdisciplinar às práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal abordagem visa não apenas favorecer os processos de ensino e aprendizagem, mas também contribuir significativamente para a promoção de uma educação antirracista, fortalecendo as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

2.4 Os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira como mediação para as relações étnico-raciais na escola

Os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras configuram-se como importantes instrumentos pedagógicos para a mediação das relações étnico-raciais no contexto escolar, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade cultural. Vivenciadas por professores e estudantes por meio da ludicidade de origem africana, essas práticas contribuem para a construção de educação antirracista, fomentando a valorização da cultura afro-brasileira e a ampliação da compreensão histórica e cultural sobre a África e sua diáspora.

Conforme Kishimoto (2011), o brincar constitui uma linguagem cultural que expressa valores sociais e históricos. Assim, os jogos afro-brasileiros carregam memórias da diáspora e expressam resistência cultural frente aos processos de apagamento histórico. Nesse sentido, Gomes (2017), ressalta que a educação das relações étnico-raciais exige práticas que promovam reconhecimento, valorização da identidade negra e enfrentamento do racismo estrutural. Contudo, o uso de jogos africanos no ambiente escolar contribui para: Desconstrução de estereótipos sobre a África; Valorização da contribuição negra na formação do Brasil; Promoção da interculturalidade; Desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacam que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (Brasil, 2004, p.17).

O reconhecimento das contribuições históricas, sociais e culturais dos negros brasileiros dependem, de forma decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, processo que se insere no que se denomina relações étnico-raciais. Tal transformação requer um esforço conjunto e articulado entre os processos educativos escolares, as políticas públicas e a atuação dos movimentos sociais,

conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dado reconhecimento, depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Brasil, 2004).

Dessa forma, compreende-se que a valorização da cultura e da história dos povos negros, bem como o enfrentamento do racismo, exige a articulação de diferentes esferas sociais. Esse processo não se restringe ao ambiente escolar, mas deve estender-se também ao contexto familiar e à sociedade em geral, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente equitativa e democrática.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (Brasil, 2004).

No entanto, refletir sobre o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (Brasil, 2004).

Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais, contribuindo de forma significativa para a reeducação das relações étnico-raciais. Para tanto, é necessário que se construa e mantenha um ambiente educativo propício ao diálogo crítico e reflexivo sobre temáticas antirracistas. Os conteúdos e as metodologias que abordam essas questões

devem ser incorporados de maneira efetiva ao currículo escolar e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), sendo desenvolvidos não apenas em datas comemorativas, mas de forma contínua, transversal e interdisciplinar.

Sob esse enfoque, a proposta de inserção de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras configura-se como uma estratégia pedagógica relevante e potencializadora no contexto do ensino e da aprendizagem das relações étnico-raciais. Tal abordagem tem como finalidade proporcionar, tanto a docentes quanto a discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, experiências educativas fundamentadas na valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, no reconhecimento e respeito à diversidade étnico-cultural e na promoção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação para as relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004).

A colaborar com contexto apresentado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, esclarece sobre um dos equívocos a ser superado no contexto escolar:

É a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (Brasil, 2004, p.17).

Desse modo, a escola, enquanto espaço educativo privilegiado para a concretização do direito à educação de todos os cidadãos, deve assumir um papel ativo na formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente engajados, contribuindo de forma efetiva para o enfrentamento do racismo e das diversas formas de discriminação racial. Sob essa ótica, os docentes se configuram como agentes

centrais na mediação e no compartilhamento de saberes, por meio da implementação de metodologias que promovam o respeito à diversidade, o sentimento de pertencimento e o fortalecimento da identidade étnico-racial. Tais práticas pedagógicas devem envolver toda a comunidade escolar de maneira integrada, reafirmando o compromisso coletivo com uma educação antirracista, inclusiva e socialmente justa.

Nesse contexto, outro equívoco apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), a esclarecer de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

O racismo estrutural impacta não apenas a população negra, mas incide sobre toda a sociedade, manifestando-se nas dinâmicas sociais e escolares por meio de experiências marcadas por constrangimentos, preconceitos sutis e diferentes formas de discriminação. Nesse cenário, a escola ocupa um lugar estratégico e imprescindível na problematização dessas questões, devendo adotar práticas pedagógicas e metodológicas que favoreçam a construção de uma consciência crítica por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destaca as Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas para fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de

reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (Brasil, 2004).

Dessa forma, reafirma-se o compromisso da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, que promovam o reconhecimento da diversidade e a valorização da contribuição histórica e cultural da população negra para a sociedade brasileira.

Nesse contexto, o Art. 26 da (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece a Base Nacional Comum para os Currículos de Ensino Fundamental e Médio, complementada por uma parte diversificada. O Art. 26A, por outro lado, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Nos incisos 1º e 2º estabelece:

§ 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, 2023, p. 24).

Reitera-se com a (Lei n. 11.645 de 2008), que altera a (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), modificada pela (Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas instituições públicas e privadas de ensino da Educação Básica, no Ensino Fundamental e Médio. Apresenta no inciso § 1º da Lei supracitada que 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.

Considera-se que nos estabelecimentos de ensino, devem conduzir obrigatoriamente conteúdos que proporcionem as aprendizagens e reflexões sobre a história, das lutas, da cultura da África, dos africanos, dos negros e dos povos indígenas, possibilitando no ambiente escolar e social, o reconhecimento, pertencimento, respeito, empoderamento e a articulação com a construção dos saberes interculturais.

De acordo com Santos (2024), 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 América, estivessem restritos aos serviços pesados da lavoura, da mineração e de outras atividades de exploração servil.

No entanto, é notório como os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira são percebidas e trabalhadas pedagogicamente no ambiente escolar, alheios às intenções, sem objetividades. Urge a necessidade de se trabalhar de forma interdisciplinar, evidenciando a importância do legado cultural trazidos e incorporados pelos povos africanos, atribuídos ao contexto social e escolar. Portanto a inserção de jogos de matrizes africanas no currículo dialoga com propostas de currículo decolonial, que buscam superar a centralidade exclusiva da matriz europeia na organização do conhecimento escolar. Conforme defendido por Gomes (2017), a formação docente precisa contemplar perspectivas étnico-raciais para promover práticas pedagógicas transformadoras.

Os jogos, nesse contexto, não são recursos auxiliares, mas dispositivos epistemológicos que materializam saberes ancestrais e fortalecem identidades. Ao brincar, as crianças experienciam valores como coletividade, respeito à ancestralidade e cooperação, elementos fundamentais das culturas africanas tradicionais.

Portanto, 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 (Santos, 2024).

Para tanto, a cultura africana e afro-brasileira constitui base estruturante da sociedade brasileira. Seus jogos e brincadeiras representam heranças históricas que articulam memória, identidade e resistência, sendo que no contexto escolar, essas práticas assumem papel estratégico na mediação das relações étnico-raciais, contribuindo para a construção de uma educação antirracista e plural. A valorização pedagógica dessas manifestações culturais atende não apenas às exigências legais, mas também ao compromisso ético com a promoção da equidade racial e da justiça social.

2.5 Pressupostos de uma formação continuada de professores para o trabalho pedagógico interdisciplinar

O processo de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, exige a superação de modelos fragmentados de ensino, historicamente estruturados por disciplinas isoladas e por uma lógica positivista do conhecimento. Nesse contexto, a proposta do trabalho interdisciplinar surge como alternativa epistemológica e pedagógica capaz de articular saberes, práticas e experiências formativas, promovendo uma compreensão dos saberes relacionados a realidade educacional. A interdisciplinaridade, ao integrar diferentes campos do conhecimento, contribui para a construção de uma prática docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Para tanto, os saberes interdisciplinares, não se restringem à simples junção de conteúdos de diferentes áreas, mas constitui uma postura epistemológica diante do conhecimento. Para Fazenda (2011), trata-se de uma atitude de abertura, diálogo e cooperação entre saberes, fundamentada na reciprocidade e na construção coletiva do conhecimento. A autora ressalta que a interdisciplinaridade implica mudança de postura do educador, exigindo reflexão constante sobre a prática pedagógica.

Nesse contexto, Japiassu (1976), define a interdisciplinaridade como um processo de interação entre disciplinas que possibilita a superação da fragmentação do saber científico. Segundo o autor, a organização disciplinar do conhecimento contribuiu para o avanço das ciências, mas também gerou compartimentalização

excessiva, dificultando a compreensão dos fenômenos em sua totalidade, impossibilitando compreender o objeto do conhecimento e suas relações com o todo.

Contudo, Morin (2000), ao discutir o pensamento complexo, defende a necessidade de religar os saberes para enfrentar os desafios contemporâneos. Esclarece que a fragmentação impede a compreensão global da realidade, sendo imprescindível uma formação que articule dimensões sociais, culturais, políticas e éticas do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade apresenta-se como princípio formativo capaz de promover integração curricular, diálogo entre as áreas do conhecimento, e a construção de práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas.

No âmbito da formação inicial de professores, o trabalho interdisciplinar favorece a articulação entre teoria e prática, superando a dicotomia historicamente presente nos cursos de licenciatura. De acordo com Pimenta e Lima (2012), a formação docente deve ser concebida como processo de construção da identidade profissional, no qual a prática é elemento estruturante da aprendizagem.

Sendo assim, na formação continuada de professores, o trabalho interdisciplinar assume papel estratégico na reorganização das práticas pedagógicas e na construção de projetos coletivos na escola. Segundo Imbernón (2011), a formação permanente deve estar vinculada às demandas reais do contexto escolar, promovendo espaços de diálogo e investigação coletiva. Assim, a escola, enquanto espaço de produção de saberes, pode constituir-se como ambiente formativo quando os professores desenvolvem projetos interdisciplinares que articulam diferentes áreas em torno de problemáticas sociais concretas. Essa perspectiva fortalece o trabalho colaborativo, a autonomia docente e o compromisso com a transformação social.

Portanto, a necessidade da formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, consiste no desenvolvimento profissional docente, visando colaborar para o aprimoramento das competências e das práticas em sala de aula, voltadas a reflexões e ao fazer e refazer pedagógico, contribuindo com melhorias no processo de ensino e aprendizagens.

Nesse sentido, Bezerra; Coutinho (2024), afirmam que a formação continuada é essencial para o aprimoramento constante das competências e habilidades dos professores, possibilitando a atualização de conhecimentos pedagógicos, metodológicos e didáticos e, ao participarem de programas de formação continuada, os professores têm a oportunidade de refletir sobre sua prática docente, identificar desafios e buscar soluções para melhorias em sua atuação em sala de aula.

Nesse contexto, as possibilidades decorrentes de uma formação continuada, efetiva, integral para os professores, favorece para o fortalecimento das aprendizagens adquiridas na formação inicial, possibilitando os conhecimentos e saberes, relacionados aos contextos contemporâneos de aprendizagens, evidenciados no contexto escolar e social através da formação continuada. Desse modo, percebe-se, que a formação continuada de professores, com bases nas relações de trocas de experiências, a partir do saber docente compartilhado, condiz a favorecer a interação e o dinamismo na condução de papéis, seja de quem ensina e de quem ao mesmo tempo aprende. Tratando das concepções de formação de professores, Garcia (1999, p. 26), explicita:

A formação de professores e a área do conhecimento, investigação e de proposta teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram, os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Dessa forma, a formação de professores como área de conhecimento investigativo, através do seu contexto teórico e prático, oportuniza aos professores em formação ou em exercício experiências formativas, significativas no aprimoramento das competências do ser e fazer-se professor de forma crítica e reflexiva.

Considerando os apontamentos de Nóvoa (1992), o qual define que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente, que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

De acordo com a compreensão do autor supracitado, é fundamental promover, instituindo novas formas de relação entre os professores e os saberes pedagógicos e científicos. Tal formação deve estar pautada na experimentação, na inovação e na busca por novos modos de atuação pedagógica, aliados a uma reflexão crítica acerca de suas aplicações. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a formação docente se fundamente não apenas em saberes sistematizados, mas

também nos conhecimentos produzidos pela ciência, estimulando uma postura investigativa e crítica frente aos saberes construídos e disseminados no contexto educacional.

Portanto, ainda acerca dos modelos das práticas de formação, com ênfase a reflexão crítica, Freire (1996), considera que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática na formação permanente dos professores, condiz que o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, sendo necessário o pensar criticamente a prática.

Sendo assim, faz-se necessário refletir, sobre a importância da formação de professores, seja inicial ou continuada, serem pautadas a partir das concepções críticas, a favorecer o (re) pensar e, o refazer das práticas pedagógicas, visando uma formação continuada de professores, situada a uma prática de ensino voltadas ao fazer crítico e reflexivo.

Como temática de pesquisa, e proposta de formação continuada para os professores, apresenta-se os Jogos e as brincadeiras de matrizes africanas afro-brasileira: Possibilidades para um trabalho interdisciplinar dos (as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Frigoto (2008), a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto a nível de pesquisa como no trabalho pedagógico, é de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados, sendo que, tanto o trabalho pedagógico do professor e as pesquisas inerente a esse contexto tenham clareza de forma crítica por aqueles que fazem parte desses processos.

De forma conceitual, Thiense (2008), define a interdisciplinaridade como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes. Sendo que a superação das condições de divisão de competências e do trabalho docente, só será superada a partir de uma dialética e teorias críticas a favor de um novo olhar sobre a formação científica e pedagógica do professor.

Para compreender as mudanças referentes ao trabalho interdisciplinar, Junior (2019), considera que para a efetivação destas, precisa-se que professores/as e estudantes encaram o desafio das novas aprendizagens, neste tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar, é preciso integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o

que foi imposto como verdade absoluta. Para tanto, compreender as mudanças advindas do trabalho interdisciplinar, faz -se necessário o envolvimento dos professores e alunos no fazer e refazer as práticas, mediante ao processo de ensino e aprendizagem de forma crítica frente a realidade que está posta e inferir sobre ela.

Nessa perspectiva, Fazenda (1996) caracteriza a interdisciplinaridade por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo, como ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude diante dos problemas de ensino e pesquisa e da aceleração do conhecimento científico.

Refletir sobre as possibilidades das práticas pedagógicas interdisciplinar voltadas para os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira, com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, requer diálogo e o refazer caminhos através da formação continuada de professores, a considerar as experiências e vivências dos mesmos, as quais perpassa o contexto daquilo que já está pronto e posto, sendo necessário um olhar crítico sobre as práticas singulares na condução de mudanças significativas nas práticas pedagógicas.

Conforme apontam Oliveira; Silva (2021), os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras representam não apenas manifestações culturais, mas também instrumentos pedagógicos significativos para promover a educação das relações étnico-raciais de forma interdisciplinar e vivencial.

Kishimoto, (2011) afirma que o reconhecimento da ludicidade como uma linguagem legítima de aprendizagem, só é possível quando orientada pelos princípios da interculturalidade e da valorização das culturas africanas e afro-brasileiras pode favorecer práticas pedagógicas antirracistas, contribuindo para a desconstrução de estereótipos, o fortalecimento da identidade negra e a promoção de um currículo mais justo, representativo e plural.

Portanto, a proposta de formação continuada destinada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser concebida como um espaço formativo que possibilite a reconstrução crítica de saberes e concepções pedagógicas voltadas aos processos de ensinar e aprender. Para tanto, essa formação deve contemplar, de forma transversal e sistemática, os conhecimentos relacionados à diversidade cultural, às relações étnico-raciais e ao reconhecimento da cultura afro-brasileira, com vistas ao aprimoramento de metodologias que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas em aprendizagens interculturais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa científica constitui-se como um processo sistemático de produção do conhecimento, orientado por métodos e técnicas que garantem rigor, validade e confiabilidade aos resultados. No âmbito das ciências humanas e sociais, destaca-se a pesquisa de campo de abordagem qualitativa e caráter descritivo, amplamente utilizada para compreender fenômenos em seus contextos naturais, considerando significados, experiências e interpretações dos sujeitos envolvidos. A sessão a seguir apresenta o caminho trilhado para o delineamento da pesquisa.

3.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, adotada como estratégia metodológica por sua consonância com os objetivos e fundamentos teóricos que sustentam o objeto de estudo. A escolha dessa abordagem justifica-se por sua ênfase na compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, considerando as múltiplas dimensões subjetivas, históricas e culturais que os atravessam. De acordo com Oliveira (2013), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela busca de uma visão sistêmica e interpretativa da realidade investigada, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas no contexto em que estão inseridos.

A pesquisa qualitativa fundamenta-se na compreensão da realidade social como uma construção histórica e cultural. Nessa perspectiva, conforme Minayo (2001), essa abordagem trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, aspectos que não podem ser reduzidos à mera operacionalização de variáveis mensuráveis.

Sob esse enfoque, o pesquisador assume uma postura interpretativa, buscando compreender os fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes. Denzin e Lincoln (2006) acrescentam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística e interpretativa do mundo, na medida em que estuda os fenômenos em seus contextos naturais, procurando compreender os significados que as pessoas lhes atribuem. Assim, a realidade é concebida como múltipla e dinamicamente construída.

Quanto à abordagem do problema, esta investigação inscreve-se no paradigma qualitativo, que parte do pressuposto de uma relação dinâmica e indissociável entre sujeito e realidade. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que privilegia a compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências, valorizando os aspectos subjetivos, simbólicos e contextuais do fenômeno investigado. Segundo Prodanov e Freitas (2013), na pesquisa qualitativa o ambiente natural constitui a principal fonte de dados, sendo o pesquisador o instrumento-chave tanto na coleta quanto na interpretação das informações.

Essa abordagem não pressupõe a utilização de métodos estatísticos formais como eixo central da análise, mas sim a construção de sentidos por meio de um processo analítico predominantemente indutivo, com foco nos significados que emergem da interação entre pesquisador e participantes. Ainda que não haja a intenção de testar hipóteses rigidamente estruturadas, a investigação é orientada por um referencial teórico que fundamenta e direciona tanto a coleta quanto a interpretação dos dados.

Nesse contexto, Richardson (1999, p. 90) afirma que a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”, reforçando seu caráter interpretativo e descritivo. De modo semelhante, Oliveira (2013) destaca que a pesquisa qualitativa busca explorar, em profundidade, os sentidos e as nuances das informações obtidas, especialmente por meio de entrevistas ou questionários abertos, priorizando a riqueza das narrativas em detrimento da quantificação de comportamentos ou características.

Do ponto de vista de sua natureza, a presente pesquisa é classificada como básica, uma vez que se propõe à geração de novos conhecimentos voltados ao aprofundamento teórico e à ampliação do saber científico, sem a exigência imediata de aplicação prática. Conforme destacam Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa básica tem como finalidade contribuir para o avanço do conhecimento em determinada área, estando relacionada a interesses e verdades de caráter universal.

Em relação aos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo primordial descrever características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. Para Gil (2008), esse tipo de pesquisa visa delinear as características de um grupo ou fenômeno, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários,

entrevistas e observações. cuja finalidade é observar, registrar, analisar e classificar fenômenos, sem, contudo, interferir neles.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa descritiva busca caracterizar uma população, grupo ou fenômeno, ou ainda estabelecer possíveis relações entre variáveis. Para tanto, faz uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática, adotando, em muitos casos, o formato de levantamento. Assim, Triviños (1987), afirma que a pesquisa descritiva, no âmbito qualitativo, busca compreender a realidade estudada sem manipulá-la, priorizando a análise detalhada do contexto e das interações sociais. Dessa forma, a descrição não se limita ao relato superficial dos fatos, mas envolve interpretação fundamentada teoricamente.

Alinhada a esse referencial, a presente investigação objetiva compreender e descrever, de forma sistemática, aspectos relacionados às práticas pedagógicas e às percepções docentes sobre o trabalho com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, no contexto da interdisciplinaridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa, portanto, pauta-se na coleta e organização de dados empíricos, resguardando a não intervenção direta do pesquisador sobre os fatos observados.

No que se refere aos procedimentos técnicos adotados, esta pesquisa configura-se como um estudo de campo, a qual caracteriza-se pela coleta de dados diretamente no local onde o fenômeno ocorre, que conforme Lakatos e Marconi (2010), esse tipo de pesquisa objetiva obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se busca resposta, ou ainda descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. uma vez que os dados serão coletados diretamente no ambiente em que os fenômenos ocorrem, permitindo ao pesquisador contato direto com os sujeitos da investigação.

De acordo com Prodanov Freitas (2013), esse tipo de estudo visa à obtenção de informações ou conhecimentos sobre determinado problema, hipótese ou situação empírica, com o propósito de compreendê-los, explicá-los ou mesmo identificar novos fenômenos e as relações entre eles. Nesse contexto, a imersão do pesquisador no ambiente investigado possibilita observar práticas, discursos e interações em sua dinâmica real, o que favorece uma compreensão mais abrangente do objeto de estudo.

Assim, a adoção do estudo de campo e da abordagem qualitativa e descritiva, revela-se coerente com os objetivos desta pesquisa, que visa analisar como são desenvolvidos os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras na perspectiva interdisciplinar por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Floriano, no estado do Piauí.

3.2 Universo e amostra

Participaram do estudo 05 professoras da Educação Básica que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), pertencentes à rede pública municipal de ensino, especificamente em uma escola localizada na cidade de Floriano, estado do Piauí. A escolha da referida instituição de ensino justifica-se pela sua localização em um bairro periférico da cidade, o que confere ao estudo um recorte social significativo. Além disso, destaca-se a presença expressiva de estudantes e docentes autodeclarados afrodescendentes, o que contribui para a relevância do contexto na abordagem das relações étnico-raciais e na valorização das culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar.

Foram incluídos na pesquisa todas as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da Escola Municipal Binu Leão, localizada na cidade de Floriano, Piauí. E excluídos os(as) docentes que estiveram afastadas das atividades em sala de aula por um período superior a três meses, bem como aqueles(as) que não autorizaram sua participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo apresentado no Anexo A.

3.3 Local da Pesquisa

A escola municipal que constitui o *lôcus* desta pesquisa está situada em um bairro periférico da cidade de Floriano, no estado do Piauí. Segue o demonstrativo da caracterização do *lôcus* de pesquisa (Figura 7).

Figura 7 - Fachada da escola Binu Leão



Fonte: Acervo da autora (2025)

A instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo atendimentos nas etapas da Educação Básica, contemplando tanto a Educação Infantil quanto os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo ao total de um quantitativo de 08 professores, 06 profissionais de apoio pedagógico (cuidadores), para o atendimento pedagógico. Segundo a Gestão Escolar, regulamente matriculados em 2026 a escola possui 168 estudantes.

3.4 Coleta de dados e instrumentos

A coleta de dados foi realizada após a etapa de autorização para a realização do estudo, formalmente concedida pela equipe gestora da escola investigada, (Anexo B). Visando assegurar o cumprimento dos princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer de nº 7.249.368 (Anexo C).

Os participantes foram convidados a integrar o estudo com base nos critérios de inclusão previamente definidos, em consonância com os objetivos e o delineamento metodológico da pesquisa. A participação consistiu na realização de entrevista semiestruturada, conduzida a partir de roteiro previamente elaborado (Apêndice A), com duração média aproximada de 20 minutos.

A entrevista semiestruturada configura-se como um dos principais instrumentos de produção de dados em pesquisas de abordagem qualitativa, especialmente em investigações de campo nas áreas das Ciências Humanas e da Educação. Essa técnica caracteriza-se pela articulação entre questões previamente estruturadas que asseguram a coerência com os objetivos da investigação e a possibilidade de aprofundamento e exploração de aspectos emergentes ao longo da interação com o participante. Tal configuração confere flexibilidade ao processo investigativo, favorecendo a emergência de narrativas densas e contextualizadas, bem como ampliando as possibilidades interpretativas do pesquisador.

Para Minayo (2001), a entrevista é uma conversa com finalidade específica, na qual o pesquisador busca compreender percepções, valores, crenças e significados atribuídos pelos sujeitos à sua realidade, sendo que na modalidade semiestruturada, há um roteiro previamente definido, mas aberto a reformulações e novas questões que emergem no decorrer do diálogo.

Neste sentido, Triviños (1987), revela que a entrevista semiestruturada favorece a obtenção de informações mais amplas e profundas, pois permite ao entrevistado maior liberdade de expressão, ao mesmo tempo em que mantém o foco nos objetivos da pesquisa. Conforme destacam Lakatos e Marconi (2010), essa técnica combina perguntas abertas e fechadas, possibilitando a exploração de aspectos subjetivos do fenômeno investigado.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se, de modo geral, pela utilização de um roteiro prévio composto por questões norteadoras, elaboradas em consonância com os objetivos da investigação. Predominam perguntas abertas, que favorecem respostas discursivas e possibilitam ao participante expressar percepções, experiências e significados de forma mais ampla. Essa modalidade de entrevista permite, ainda, o aprofundamento de aspectos emergentes por meio de questões complementares, bem como a flexibilização da ordem das perguntas, conforme a dinâmica da interação estabelecida durante a coleta de dados.

Adicionalmente, pressupõe o registro sistemático das informações obtidas, geralmente realizado por meio de gravação em áudio, posterior transcrição e elaboração de anotações de campo, garantindo maior fidedignidade e rigor analítico.

Conforme Gil (2008), o roteiro da entrevista deve estar estreitamente alinhado aos objetivos da pesquisa, de modo a assegurar a coerência metodológica do estudo, evitando tanto a rigidez excessiva que pode limitar a expressão dos participantes quanto a dispersão temática, que comprometeria a consistência das informações produzidas.

Logo assim, de acordo com Szymanski (2004), a entrevista configura-se como um momento de organização de ideias e construção de um discurso direcionado a um interlocutor, o que implica um recorte da experiência vivida e reafirma a interação como produtora de um discurso singular. Trata-se, portanto, de um processo interativo de natureza reflexiva, marcado por um intercâmbio contínuo entre os significados atribuídos, os sistemas de crenças e valores, e os aspectos emocionais dos sujeitos envolvidos.

Para o registro das falas e respostas das participantes durante as entrevistas, foi utilizado um dispositivo de gravação de áudio, um gravador digital de um aparelho celular, assegurando a qualidade do material coletado e a posterior transcrição fiel das informações obtidas. Desse modo, as entrevistas foram transcritas com o auxílio da ferramenta Whisper, uma extensão integrada ao Google Drive, que realiza a transcrição automática do áudio. Após essa etapa, foi realizada uma curadoria manual, ouvindo-se cada gravação individualmente, a fim de garantir a fidelidade do conteúdo e evitar a perda de detalhes relevantes das falas das entrevistadas.

3.5 Análise dos dados

A condução do processo de análise dos dados foi orientada pelas respostas fornecidas pelas participantes da pesquisa, em consonância com o instrumento de coleta de dados adotado, bem como com os métodos e técnicas utilizados durante a obtenção das informações. A organização e interpretação do material empírico ocorreram por meio da análise de conteúdo, estruturada a partir da definição de categorias e eixos temáticos que possibilitaram estabelecer um diálogo crítico e reflexivo com os resultados da investigação.

Conforme proposto por Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de descrição e interpretação das mensagens, com o objetivo de identificar indicadores quantitativos ou não que permitam inferências válidas sobre as condições de produção, recepção e circulação dessas mensagens. A partir desse processo, busca-se extrair significados que contribuam para a compreensão das experiências, percepções e práticas relatadas pelas docentes, no contexto das temáticas abordadas pela pesquisa.

As respostas das participantes foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo, conforme a abordagem sistematizada por Bardin (2011). O percurso metodológico contemplou as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, incluindo os processos de inferência e interpretação.

A partir das análises das entrevistas semiestruturadas, os dados empíricos foram organizados em eixos temáticos e categorias analíticas, construídos de forma indutiva, considerando a recorrência dos enunciados, sua relevância para os objetivos da pesquisa e os sentidos atribuídos pelas participantes às suas falas. Tal organização possibilitou a identificação de regularidades, tensões, contradições e significados subjacentes aos discursos, favorecendo uma compreensão aprofundada e crítica do fenômeno investigado.

Estes eixos foram construídos a partir da recorrência de temas, falas e significados atribuídos pelas docentes participantes da pesquisa, possibilitando o aprofundamento da compreensão sobre as práticas pedagógicas e representações sociais envolvidas na temática da pesquisa. Segue a apresentação dos eixos temáticos e as categorias de análise:

Eixo 1: Compreensões e representações sobre os jogos e as brincadeiras da cultura africana e afro-brasileira

- Categoria 1.1: Concepções sobre os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras.
- Categoria 1.2: Relevância do trabalho com os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras no contexto escolar.
- Categoria 1.3: Desenvolvimento de atividades com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Eixo 2: Formação Docente e Prática Pedagógica

- Categoria 2.1: Formação inicial e continuada sobre as relações étnico-raciais.
- Categoria 2.2: Desafios e potencialidades evidenciadas para abordar a temática em sala de aula.
- Categoria 2.3: Experiências pedagógicas com jogos e brincadeiras de matrizes africanas.

Eixo 3: Interdisciplinaridade e Possibilidades Curriculares

- Categoria 3.1: Integração entre áreas do conhecimento.
- Categoria 3.2: Potencialidades da ludicidade como estratégia didática.
- Categoria 3.3: Propostas interdisciplinares com base nos jogos e brincadeiras afrodescendentes.

3.6 Aspectos Éticos da Pesquisa

A autorização para a realização da presente pesquisa foi devidamente concedida tanto pelo responsável legal da instituição investigada, quanto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

O estudo foi conduzido com professores (as) que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No que tange aos riscos e benefícios associados à pesquisa, é importante reconhecer que, durante o processo investigativo, pode ter emergido situações conflituosas, capazes de impactar a efetivação do estudo. Nesse contexto, ressalta-se a importância da capacidade da pesquisadora em mediar tais conflitos com base em valores éticos sólidos e justificáveis.

Entre os riscos mínimos previstos, destacam-se a possibilidade de invasão de privacidade, a exposição a questões sensíveis, a rememoração de experiências pessoais potencialmente dolorosas, o comprometimento do autocontrole emocional, o risco de discriminação ou estigmatização em decorrência das informações reveladas, bem como o tempo despendido pelos participantes durante a entrevista.

Para mitigar esses riscos, a pesquisa adotou medidas cautelosas, como a realização das entrevistas em local reservado, a garantia de liberdade para que os(as) participantes pudessem optar por não responder a questões que considerassem constrangedoras e o respeito aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Foi

assegurado, ainda, o direito à interrupção da participação a qualquer momento, bem como o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas.

Os benefícios esperados com a realização deste estudo incluem a ampliação da discussão sobre a temática investigada, contribuindo para o enriquecimento de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial, além de fomentar reflexões relevantes no âmbito escolar, social e acadêmico.

4 O QUE REVELAM AS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA E A INTERDISCIPLINARIDADE

Não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munanga, 2005, p.17).

Para dar início às análises dos resultados da pesquisa, adotou-se como referência reflexiva a citação de Munanga (2005), a qual evidencia, de forma clara, a necessidade fundamental de transformação nos modos de pensar e agir dos(as) professores(as). Tal transformação mostra-se essencial para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas, bem como para a promoção do respeito à diversidade cultural no ambiente escolar.

Nesse sentido, para a coleta dos dados, utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada, realizada com cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse procedimento possibilitou aos participantes da pesquisa expressarem suas percepções acerca dos jogos e das brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, assim como sobre sua articulação com a interdisciplinaridade.

Com base nos dados da pesquisa, foi possível delinear o perfil das participantes, considerando as variáveis idade, sexo, formação e tempo de atuação profissional. Com o objetivo de preservar a identidade das participantes, estas foram identificadas por meio de codinomes. Para esse fim, em consonância com a temática investigada, optou-se por identificar as participantes com o nome da boneca Abayomi, seguido dos nomes da criadora da boneca no Brasil, Lena Martins, e dos primeiros aprendizes do processo de confecção: Regina Oliveira, Flavia Berton, Angélica Gomes e Liza Andrade.

Nesse sentido, a boneca Abayomi tem sua origem associada aos navios negreiros, contexto no qual mulheres africanas rasgavam partes de suas próprias vestes para confeccionar pequenas bonecas, elaboradas apenas com nós, com a finalidade de acalantar as crianças durante as travessias forçadas e, simultaneamente, atuar como amuletos de proteção. O termo Abayomi possui origem

na língua iorubá e significa “encontro precioso” (abay = encontro; omi = precioso), podendo também ser interpretado como “aquela que traz felicidade ou alegria”. O ato de presentear alguém com uma Abayomi é, portanto, permeado por forte simbolismo, expressando a oferta do que se tem de mais valioso ao outro (Oliveira, 2016).

As bonecas Abayomi, compreendidas como linguagem artística e cultural, configuram-se como práticas de experimentação criativa e de afirmação identitária, inseridas no campo das lutas históricas produzidas pelo movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro. Essas bonecas integram o conjunto de símbolos que constituem a memória e a resistência dos movimentos negros, sendo organizadas e difundidas, entre outros espaços, pela Organização Artesãs Livres Associadas (Coop Abayomi). Nessa perspectiva, são reconhecidas como importante expressão material do corpus da cultura afro-brasileira (Gomes; Bizarria; Collet; Sales, 2017).

As participantes da pesquisa são cinco docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, todas do sexo feminino, com idades entre 35 e 52 anos. No que se refere à formação acadêmica, todas possuem graduação em Pedagogia, o que confere homogeneidade ao grupo quanto à área de formação inicial.

Em relação ao tempo de atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as participantes apresentam ampla experiência profissional, variando entre 9 e 25 anos de exercício na docência. Observa-se que parte do grupo possui mais de 15 anos de atuação, enquanto as demais acumulam experiência superior a uma década, evidenciando trajetórias consolidadas no contexto escolar. Apresentam-se os eixos temáticos e as categorias de análise.

4. 1 Eixo 1: compreensões e representações sobre os jogos e as brincadeiras da cultura africana e afro-brasileira

Categoria 1.1: Concepções sobre os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras

Esta categoria foi constituída a partir da pergunta norteadora: *Como você compreende o conceito de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras?* As respostas das participantes evidenciam que os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras são compreendidos como práticas lúdicas que resgatam e valorizam a identidade, a cultura, os valores e as tradições dos povos

africanos e afro-brasileiros. Destaca-se, ainda, o reconhecimento de seu caráter educativo e simbólico, ao articular corporeidade, alegria, materiais concretos e transmissão cultural, conforme relatado pelas participantes.

Na entrevista com as docentes participantes da pesquisa, observou-se mediante as respostas sobre as concepções relacionadas aos jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira, as quais revelam conceitos relacionados a cultura dos povos africanos e afro-brasileiro.

Em respostas, **Abayomi Lena** afirma que os jogos resgatam a identidade e cultura dos povos africanos e afro-brasileiro; **Abayomi Regina**, relaciona o conceito as atividades de danças, alegria aos materiais que simbolizam a cultura africana. As falas das participantes evidenciam uma compreensão dos jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras para além de sua dimensão lúdica, reconhecendo-os como práticas culturais dotadas de significados históricos, simbólicos e identitários. Ao afirmar que os jogos resgatam a identidade e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, **Abayomi Lena** destaca o papel dessas manifestações na preservação da memória coletiva e na afirmação da ancestralidade, indicando seu potencial como instrumento de resistência cultural e de valorização das identidades negras no contexto educacional.

Por sua vez, ao associar esses jogos às atividades de dança, à alegria e ao uso de materiais que simbolizam a cultura africana, **Abayomi Regina** enfatiza a centralidade da corporeidade, da expressividade e dos elementos simbólicos na constituição dessas práticas. Essa interpretação reforça a ideia de que os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras promovem aprendizagens que articulam corpo, emoção e cultura, contribuindo para experiências educativas significativas e para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais.

Contudo, as brincadeiras que abordam a cultura negra contribuem para a construção da identidade e valorização das crianças negras, sendo a escola o espaço para estimular essas aprendizagens e contribuir para a educação das crianças na sua integralidade Bulcão(2022). Importa destacar que as brincadeiras que evidenciam e valorizam a afrodescendência desenvolvidas no espaço escolar, colaboram para a valorização e apreciação da cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais na escola.

Abayomi Flávia, *relata que são conhecimentos da cultura africana*. Nesse sentido, Junior (2023), traz o entendimento sobre o termo Cultura como uma referência a aspectos capazes de representar grupos sociais, de modo particular, considerando maneiras de ver, ser, estar e se colocar no mundo. Pensar em cultura é fazer alusão a crenças, hábitos, valores, costumes que provocam uma espécie de sistema de representação, quando faz com que pessoas que compartilham modos de encarar e se colocar no mundo se identifiquem umas com as outras e enquanto grupo.

Abayomi Liza, *faz uma relação com as brincadeiras lúdicas que fazem parte da cultura africana, que transmitem valores e tradições*. Assim, a ludicidade africana e afro-brasileira pode ser definida como um tipo de vivência prazerosa fundamentada em conteúdos, valores, histórias e ritmos da cultura negra, em suas mais diferentes manifestações, incluindo práticas socialmente designadas como brincadeira e diversão, quanto práticas artísticas que permitem o contato lúdico com a cultura negra (Cunha, 2020).

Abayomi Angélica, *revela que é uma brincadeira que resgata a cultura*. De acordo com Pereira (2019), os jogos e as brincadeiras são uma forma de manifestação do ser humano que ultrapassa todos os tempos e barreiras estabelecidos em nossa sociedade, desde sua criação na humanidade, mesmo com obstáculos impostos por raça, credos, religiosidade, regimes políticos ou preconceituosos. Conforme o autor nos aponta, os jogos e as brincadeiras representam as singularidades e subjetividades dos sujeitos em suas vivências no contexto social.

Os achados evidenciam que as participantes compreendem os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras como práticas culturais complexas, que extrapolam o caráter lúdico e se constituem como dispositivos de memória, identidade e resistência. A relação estabelecida por Abayomi Regina entre jogos, dança, alegria e materiais simbólicos remete à noção de corporeidade enquanto dimensão epistemológica, como discutido por autores que reconhecem o corpo como território de saber (Gomes, 2005; Oliveira, 2007).

Nas culturas africanas e afro-brasileiras, o corpo não se dissocia da espiritualidade, da estética e da coletividade, ao contrário, constitui-se como meio de transmissão de saberes, valores e pertencimentos. Assim, os jogos e brincadeiras configuram-se como práticas integradoras que articulam movimento, música,

oralidade, ritmo e materialidade, expressando uma racionalidade própria que tensiona a lógica eurocêntrica fragmentadora do conhecimento.

Sob a perspectiva interdisciplinar, tais práticas podem ser analisadas à luz da proposta de interculturalidade crítica (Walsh, 2009), que defende a necessidade de desestabilizar hierarquias epistemológicas e reconhecer saberes historicamente marginalizados. Ao serem incorporados ao currículo escolar, os jogos de matrizes afro-brasileiras não apenas diversificam conteúdos, mas operam uma inflexão epistemológica, questionando a monocultura do saber (Santos, 2007) e afirmando a legitimidade de outras formas de produzir e sistematizar conhecimentos.

No campo da Educação, essa discussão articula-se diretamente à Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No entanto, conforme argumenta Gomes (2012), a efetivação da lei exige mais do que inserções pontuais de conteúdo, requer a reconfiguração das práticas pedagógicas e das concepções de currículo. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras afro-brasileiras podem operar como estratégias metodológicas necessárias para a implementação de uma educação antirracista, pois mobilizam dimensões afetivas, corporais e cognitivas simultaneamente.

A interdisciplinaridade, nesse cenário, não se reduz à justaposição de conteúdos, mas configura-se como articulação orgânica entre campos do saber. Em História, os jogos possibilitam discutir a diáspora africana, os processos de resistência cultural e a formação social brasileira. Na Educação Física, permitem problematizar concepções de corpo e movimento a partir de referenciais não hegemônicos. Em Artes, evidenciam estéticas negras, musicalidades e materialidades simbólicas. Em Língua Portuguesa, valorizam a oralidade, os cantos, as narrativas. Já na Sociologia e Filosofia, favorecem debates sobre identidade, alteridade, pertencimento e racismo estrutural.

Ao reconhecer os jogos e brincadeiras como práticas culturais dotadas de historicidade e densidade simbólica, as participantes apontam para uma compreensão ampliada do fenômeno lúdico, aproximando-se da concepção de cultura como campo de disputas (Hall, 2003). Assim, tais práticas não são neutras nem universais; elas expressam visões de mundo e projetos civilizatórios. Inseridas no espaço escolar, podem contribuir para tensionar narrativas hegemônicas e fortalecer identidades negras de forma afirmativa.

Dessa forma, os jogos e brincadeiras de matrizes afro-brasileiras configuram-se como estratégias pedagógicas e epistemológicas que articulam memória, corporeidade, ancestralidade e resistência. Sua abordagem interdisciplinar possibilita não apenas a valorização cultural, mas também a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça curricular, a equidade racial e a transformação social.

Categoria 1.2: Relevância do trabalho com os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras no contexto escolar

A referida categoria foi elaborada a partir da pergunta norteadora: *Você considera importante trabalhar essa temática na escola? Por quê?* As respostas das participantes ressaltam a relevância do trabalho no ambiente escolar com os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira, mencionam a (Lei 11. 645 de 2008) como orientação e reflexão para a construção da identidade cultural do povo brasileiro (Brasil, 2008). As participantes reconhecem que o trabalho com essa temática em sala de aula, colabora no combate ao racismo, na valorização e o respeito a diversidade e da cultura afrodescendente.

Abayomi Lena, apresenta a (Lei nº 11.645 de 2008) que estabelece o trabalho com temas que resgata a identidade e a história desses povos, ao afirmar que fazem parte da identidade cultural do nosso povo. **Abayomi Regina**, reafirma que faz parte da construção da nossa identidade cultural (Brasil, 2008).

De acordo com as respostas das docentes, a (Lei nº 11.645 de 2008), estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as instituições de ensino da Educação Básica, públicas e privadas, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Em termos normativos, a lei amplia o disposto anteriormente pela (Lei nº 10.639 de 2003), ao incluir, de forma explícita, a temática indígena no currículo escolar. Determina que os conteúdos referentes à história da África e dos africanos, à luta dos povos negros e indígenas no Brasil, às suas culturas e às suas contribuições sociais, políticas, econômicas e culturais para a formação da sociedade brasileira sejam trabalhados de maneira transversal e interdisciplinar, integrando os diferentes componentes curriculares (Brasil, 2008).

Abayomi Flávia, menciona que o trabalho com a temática, contribui a reflexões com as questões *do racismo e a valorização da cultura*. **Abayomi Liza**, enfatiza que *além de valorizar a cultura promove o respeito à diversidade*. **Abayomi Angélica**, *acentua o valor da cultura*.

As respostas das participantes evidenciam uma compreensão consistente acerca da importância de trabalhar a temática das matrizes africanas e afro-brasileiras no contexto escolar, ancorando-se em três eixos centrais: o respaldo legal, a construção da identidade cultural e o enfrentamento ao racismo por meio da valorização da diversidade.

Ao mencionar explicitamente a (Lei nº 11.645 de 2008), Abayomi Lena demonstra reconhecer que a inserção dessa temática no currículo não se trata apenas de uma escolha pedagógica, mas de um compromisso político e legal do Estado brasileiro. A legislação, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, representa uma conquista dos movimentos sociais e um marco no processo de reconhecimento das contribuições históricas e culturais desses povos (Brasil, 2008).

Conforme argumenta Gomes (2012), a implementação dessas leis demanda mais do que o cumprimento formal de conteúdos, exige a reestruturação das práticas pedagógicas e a revisão das concepções de currículo, historicamente marcadas por uma lógica eurocêntrica. Nesse sentido, a fala de Lena indica uma consciência da dimensão normativa da temática, mas também a associa à constituição da identidade cultural do povo brasileiro, deslocando-a do campo da obrigatoriedade para o da pertença.

As falas de Abayomi Regina e Abayomi Angélica reforçam a compreensão de que o trabalho com essa temática integra a construção da identidade cultural. Essa perspectiva dialoga com Hall (2006), ao compreender identidade como processo histórico e cultural em constante construção, e com Munanga (2004), que problematiza a invisibilização das matrizes africanas na narrativa da identidade nacional. Ao afirmarem que tais conteúdos fazem parte de “nossa identidade cultural”, as participantes rompem com a ideia de que a cultura afro-brasileira pertence apenas à população negra, reconhecendo-a como constitutiva da formação social brasileira.

Já a contribuição de Abayomi Flávia amplia o debate ao enfatizar que o trabalho com a temática favorece reflexões sobre o racismo e promove a valorização da cultura. Essa compreensão desloca o foco da dimensão meramente celebratória

para uma abordagem crítica das relações étnico-raciais. Tal posicionamento converge com a defesa de uma educação antirracista (Gomes, 2017), que não se limita à valorização cultural, mas problematiza as estruturas de desigualdade racial presentes na sociedade e na escola. Trabalhar a temática, nesse contexto, implica criar espaços de diálogo, desconstrução de estereótipos e reconhecimento das desigualdades históricas.

A fala de Abayomi Liza acrescenta a dimensão do respeito à diversidade, indicando que a abordagem das matrizes afro-brasileiras contribui para a formação ética dos estudantes. Essa perspectiva pode ser articulada à noção de interculturalidade crítica (Walsh, 2009), que propõe não apenas o reconhecimento da diversidade, mas a transformação das relações de poder que produzem desigualdades culturais. Assim, promover o respeito à diversidade não significa apenas tolerar diferenças, mas reconhecer a legitimidade de diferentes matrizes culturais e epistemológicas no espaço escolar.

De modo geral, as respostas revelam uma compreensão que ultrapassa o caráter pontual ou folclorizado da temática. As participantes associam o trabalho com as matrizes afro-brasileiras à construção identitária, à valorização cultural, ao enfrentamento do racismo e ao respeito à diversidade, elementos centrais para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça social. Observa-se, portanto, um alinhamento entre as percepções docentes e os princípios que fundamentam as políticas de educação para as relações étnico-raciais.

Essa convergência sugere que a inserção da temática no currículo pode constituir-se como um eixo estruturante da prática pedagógica, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes da pluralidade cultural brasileira e capazes de problematizar desigualdades históricas. Assim, trabalhar as matrizes afro-brasileiras na escola configura-se não apenas como cumprimento de uma exigência legal, mas como prática pedagógica necessária à democratização do conhecimento, à valorização da pluralidade cultural brasileira e à formação de sujeitos críticos e socialmente responsáveis.

Categoria 1.3: Desenvolvimento de atividades com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras

A categoria em questão foi desenvolvida doravante a pergunta norteadora: *Que sugestões você daria para apoiar outros professores no desenvolvimento de atividades com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras?* As revelações sobre as respostas das participantes, apontam a pesquisa, o conhecimento e o planejamento como componentes que devem auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem. Mencionam a formação continuada como forma de aprimorar o conhecimento sobre as matrizes africanas e afro-brasileira, sendo que a troca de experiências evidenciadas favorece o trabalho docente de forma prática e lúdica.

Abayomi Lena, revela que *é através da pesquisa, do conhecimento, do planejamento como auxílio para o processo de ensino aprendizagem dos jogos e das brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras.*

Portanto, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, reconhece que a superação do racismo estrutural no contexto educacional exige a reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, bem como a revisão das práticas pedagógicas, materiais didáticos e processos formativos. Nesse sentido, destaca a necessidade de uma abordagem crítica e interdisciplinar da diversidade étnico-racial, fundamentada nos princípios dos direitos humanos, da igualdade racial e da valorização das identidades historicamente marginalizadas (Brasil, 2013).

Abayomi Regina, Abayomi Flávia e Abayomi Angélica, afirmam que *é através da formação continuada para os professores, formação que contemple o conhecimento sobre as matrizes africanas e afro-brasileiras.*

A análise das respostas acerca das sugestões para apoiar outros professores no desenvolvimento de atividades com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras evidencia uma compreensão que articula dimensão epistemológica, pedagógica e formativa. As participantes apontam, de um lado, para a necessidade de pesquisa, conhecimento e planejamento e, de outro, para a importância da formação continuada como condição estruturante da prática docente nesse campo. Essas indicações revelam que o trabalho com a temática não é percebido como atividade espontânea ou meramente lúdica, mas como ação

pedagógica que exige fundamentação teórica, intencionalidade e compromisso político com a educação das relações étnico-raciais.

Ao destacar a pesquisa e o planejamento como elementos centrais, Abayomi Lena sinaliza que o ensino dos jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras demanda aprofundamento conceitual e compreensão de seus significados históricos e culturais. Essa perspectiva distancia-se de abordagens folclorizadas ou pontuais e aproxima-se da defesa de Gomes (2012), ao afirmar que a efetivação das políticas voltadas à educação das relações étnico-raciais requer revisão das concepções curriculares e reorganização das práticas pedagógicas. O planejamento, nesse contexto, assume caráter político e epistemológico, pois implica selecionar conteúdos e metodologias que reconheçam a legitimidade dos saberes afro-brasileiros no espaço escolar, tensionando a hegemonia de referenciais eurocêntricos.

A centralidade atribuída à pesquisa também pode ser compreendida à luz da noção de ecologia de saberes proposta por Santos (2007), que defende a valorização da pluralidade epistemológica e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Ao pesquisar sobre jogos e brincadeiras de matrizes africanas, o docente não apenas amplia seu repertório didático, mas participa de um movimento mais amplo de reconhecimento e legitimação de saberes historicamente marginalizados.

Convergindo com essa perspectiva, as falas de Abayomi Regina, Abayomi Flávia e Abayomi Angélica ressaltam a formação continuada como estratégia indispensável para o desenvolvimento qualificado das atividades. Tal posicionamento evidencia a percepção de que a formação inicial docente, em muitos casos, não contemplou de maneira consistente as discussões sobre história e cultura afro-brasileira, o que pode dificultar a implementação da (Lei nº 11.645 de 2008). Conforme argumenta Gomes (2017), a consolidação de uma educação antirracista depende de processos formativos que possibilitem aos professores compreender o racismo estrutural, reconhecer as desigualdades históricas e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

A formação continuada, nesse sentido, ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter crítico-reflexivo, alinhando-se à perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), que propõe a desestabilização de paradigmas eurocêntricos e a abertura para epistemologias outras. Ao reivindicarem formação específica sobre as

matrizes africanas e afro-brasileiras, as participantes indicam a necessidade de políticas institucionais que sustentem o trabalho docente, reconhecendo que a transformação curricular não ocorre apenas por iniciativa individual, mas depende de investimento coletivo e estrutural.

De maneira articulada, as respostas revelam que apoiar professores no desenvolvimento de atividades com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras implica conjugar estudo, planejamento e formação permanente. Trata-se de compreender tais práticas como expressões culturais dotadas de historicidade e densidade simbólica, cuja inserção no currículo requer fundamentação teórica e intencionalidade pedagógica. Portanto, as sugestões apresentadas pelas participantes apontam para a construção de uma cultura escolar comprometida com a valorização das matrizes afro-brasileiras e com a consolidação de uma educação antirracista, crítica e epistemologicamente plural. O desenvolvimento dessas atividades, quando fundamentado teoricamente e sustentado por processos formativos consistentes, pode contribuir para a democratização do conhecimento, para o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar as desigualdades históricas que atravessam a sociedade.

Em face do exposto, as respostas das docentes apontam a pesquisa, o conhecimento, o planejamento, a formação continuada, a troca de experiências, como fortalecimento nos processos de ensino e aprendizagem, como eixo facilitador o desenvolvimento de atividades com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira.

4.2 Eixo 2: Formação docente e prática pedagógica

Categoria 2.1: Formação inicial e continuada sobre as relações étnico-raciais

A categoria ora apresentada foi construída a partir da seguinte pergunta norteadora: *“Você recebeu formação inicial ou continuada sobre o ensino da cultura afro-brasileira e africana? Como isso impacta sua prática?”* A análise das manifestações das participantes evidencia, de modo recorrente, a ausência ou insuficiência de formação sistemática tanto inicial quanto contínua voltada especificamente ao ensino da cultura africana e afro-brasileira.

Os relatos indicam que o contato com a temática ocorreu, em grande medida, por meio de cursos de extensão ou formações pontuais, geralmente desvinculados de uma política estruturada de desenvolvimento profissional docente. Tais iniciativas, embora relevantes, não se configuram como processos formativos contínuos, articulados ao cotidiano escolar e às demandas curriculares, o que limita a consolidação de conhecimentos teóricos e metodológicos mais consistentes sobre a educação das relações étnico-raciais.

Abayomi Lena, mencionou da participação em cursos de extensão voltados para os saberes da cultura afro-brasileira e indígena, afirma não ter recebido formação inicial sobre a temática, sendo que não ficou evidente a sua participação em cursos de formação continuada para professores.

Para tanto, na formação inicial, realizada pelas licenciaturas, o que se percebe são ações com o objetivo de desencadear mecanismos educativos em relação a conteúdos, metodologias, recursos didáticos que em algumas situações apresentam conhecimentos superficiais do que vem a ser e a contemplar a cultura africana e afro-brasileira e, principalmente, ao tratar das questões raciais em sala de aula (Garcia, Silva, Alexandre, 2012).

Abayomi Regina, Abayomi Flávia, Abayomi Angélica, relatam não ter recebido formação inicial e nem continuada, sobre o ensino da cultura afro-brasileira e africana. **Abayomi Liza**, acrescenta ter recebido pouca formação, e de forma autônoma busca o conhecimento.

Vale ressaltar, mediante as respostas das docentes, que de forma unânime, tanto na formação inicial, quanto a continuada não se apropriaram de saberes relacionados a cultura africana e afro-brasileira, e que nas suas vivências profissionais não existe um programa de formação continuada para professores que contemple a temática em questão.

Portanto, Garcia, Silva, Alexandre (2012), chamam a atenção para a formação de professores que revela algumas nuances em diferentes níveis: formação de professores em instituições com baixo nível de qualificação (universidades públicas e faculdades privadas); o docente que em certas situações desenvolve seu trabalho em um ambiente de disputa, de desigualdade, de preconceito e a formação continuada de pouco acesso, com discursos e necessidades formativas divergentes da necessidade do professor que em muitos casos acaba por não contemplar a diversidade. Assim, é evidente que o contexto escolar ainda é permeado por situações

de preconceito e racismo, que a maioria dos docentes não sabe lidar porque não possui formação adequada para abordar a temática.

Posto isso, as docentes ressaltam a insuficiência de formação inicial e continuada que contribua efetivamente para a construção de saberes relacionados à cultura afro-brasileira, africana e dos povos originários. Evidenciam, ainda, que a ausência dessa base formativa produz impactos significativos em suas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao trabalho com as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Tal lacuna repercute na insegurança metodológica, na limitação do repertório teórico e na dificuldade de desenvolver abordagens sistemáticas e críticas sobre a temática, comprometendo a consolidação de práticas educativas alinhadas aos princípios da educação antirracista.

Logo, a ausência de sistematicidade formativa compromete a construção de práticas pedagógicas articuladas, interdisciplinares e teoricamente fundamentadas, reduzindo o potencial transformador da temática no espaço escolar.

Portanto, a categoria analisada revela que a insuficiência de formação inicial e continuada constitui um dos principais entraves à consolidação de uma educação antirracista. A superação dessa lacuna exige políticas públicas consistentes de formação docente, que integrem teoria e prática, promovam o diálogo intercultural e garantam suporte institucional para a implementação efetiva das diretrizes curriculares voltadas às relações étnico-raciais.

Categoria 2.2: Desafios e potencialidades evidenciadas para abordar a temática em sala de aula

A categoria ora evidenciada foi constituída a partir da seguinte pergunta norteadora: *“Quais são os desafios e as potencialidades que você identifica ao trabalhar com essas práticas na escola?”* A análise das respostas das participantes revela uma compreensão crítica acerca das condições objetivas e simbólicas que atravessam o trabalho pedagógico com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Abayomi Lena, menciona como questões desafiadoras a falta de materiais didáticos, do apoio da gestão pedagógica, e as questões potencializadoras a diminuir as práticas racistas e os preconceitos no ambiente escolar.

Para tanto, o professor deve ser formado para ser capaz de elaborar estratégias educativas que permitam reconhecer e valorizar, tanto os afrodescendentes quanto os indígenas e demais grupos culturais que contribuíram para a organização da sociedade brasileira. Além disso, cabe ao docente a seleção de materiais didáticos que contemplem os conhecimentos dos afro-brasileiros e que evidenciem o ensino das questões étnico-raciais, combatendo atitudes preconceituosas e discriminatórias (Cunha,2020).

Abayomi Regina, *relata a falta de conhecimentos sobre as variedades das brincadeiras africanas e afro-brasileira como situações desafiadoras, e acrescenta como potencialidades o conhecimento, o enriquecimento cultural, a diminuição do preconceito e do racismo.*

Por tanto, ao discutir essa temática encontra-se muita resistência e discriminação, nas instituições educacionais as crianças negras sofrem com o racismo cotidianamente e, para que essa situação minimize é importante que os profissionais que atuam nesses espaços valorizem a diversidade étnica e cultural, levando para a sala de aula propostas de trabalho que valorizem essa diversidade (Mochi,2019).

Abayomi Flávia, *relaciona os desafios a falta de prática, de formação, de conhecimentos relacionados aos jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras. Potencializa o processo de ensino e aprendizagem ao respeito e aos valores culturais.*

A resposta de Abayomi Flávia explicita uma percepção que articula limites formativos e potencialidades pedagógicas no trabalho com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras. Ao relacionar os desafios à falta de prática, de formação e de conhecimentos específicos sobre a temática, a participante evidencia que o desenvolvimento dessas atividades demanda domínio teórico-metodológico que nem sempre é contemplado na formação inicial docente. Essa lacuna formativa impacta diretamente a segurança profissional e a capacidade de sistematizar práticas que dialoguem com os fundamentos históricos e culturais dessas manifestações.

Tal constatação converge com as análises de Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são constituídos por diferentes dimensões, saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes experienciais e que a ausência de fundamentação específica fragiliza a prática pedagógica. Quando a formação inicial não contempla de modo consistente a educação das relações étnico-raciais, o

professor tende a apoiar-se exclusivamente na experiência ou em iniciativas isoladas, o que pode limitar a profundidade das abordagens desenvolvidas.

Além disso, como argumenta Gomes (2012), a implementação das diretrizes curriculares voltadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana exige a revisão das bases epistemológicas do currículo, o que implica investimento contínuo na formação docente. A ausência de conhecimentos específicos sobre jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras não se configura apenas como lacuna técnica, mas como expressão de um processo histórico de marginalização desses saberes no campo educacional.

A análise da resposta, portanto, revela uma tensão entre insuficiência formativa e potência pedagógica. Se, por um lado, a ausência de formação específica constitui entrave à consolidação de práticas sistemáticas, por outro, o reconhecimento do valor cultural dessas manifestações aponta para caminhos possíveis de fortalecimento da educação das relações étnico-raciais. Investir na formação docente, nesse contexto, não significa apenas suprir lacunas técnicas, mas ampliar horizontes epistemológicos e consolidar práticas comprometidas com a equidade e a valorização da diversidade cultural.

Abayomi Liza, *relata como grande desafio a falta de materiais e a formação continuada para os professores. As potencialidades apontam o interesse dos alunos relacionado à temática em questão.*

No contexto, os cursos de formação docente para a diversidade devem partir das concepções e crenças já incorporadas pelos professores, no sentido de dialogar com estas e, inclusive, desconstruí-las, quando alimentadas por preconceitos e estereótipos. Neste processo de mudança de mentalidades e práticas é preciso articular a formação com o cotidiano da escola e da sala de aula (Cunha, 2020).

Nesse sentido **Abayomi Angélica**, *ênfatisa que o desafio é a falta de conhecimento sobre os saberes relacionados à afrodescendência e das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Sobre as potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, considera a conscientização sobre o respeito e a diversidade cultural.*

Para tanto, a inserção desse tema nas instituições escolares por meio de atividades lúdicas, isto é, por meio de jogos e brincadeiras, e uma possibilidade dos alunos conhecerem o legado africano e afro-brasileiro de forma prazerosa, sendo que o trabalho envolvendo jogos e brincadeiras devem ser planejados e organizados pelo

professor que precisa conhecer e se familiarizar com o mesmo. Porém, por falta de conhecimento e até mesmo por resistência a essa metodologia, os jogos e as brincadeiras são poucos utilizados em sala de aula, principalmente os de origem africana (Mochi, 2019).

Portanto, a efetividade de um currículo e de práticas pedagógicas que valorizem a cultura africana e afro-brasileira, contribui para a promoção e a construção de identidades afirmativas e o fortalecimento da autoestima de crianças negras, ao mesmo tempo em que amplia o repertório cultural de todos os estudantes e professores.

Desse modo, as respostas das professoras revelam como quesitos desafiadores, a falta de conhecimentos, de formação, de práticas pedagógicas, de materiais didáticos e de apoio pedagógico, sobre as matrizes africanas e afro-brasileira. Apontam como questões potencializadoras a educação voltada para as relações étnico-racial, que favoreça no combate a atitudes racistas, preconceituosas, que potencialize os conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Categoria 2.3: Experiências pedagógicas com jogos e brincadeiras de matrizes africanas

A categoria a ser apresentada, foi criada a contar com a pergunta norteadora: *Em sua prática pedagógica, com que frequência e de que forma você utiliza jogos e brincadeiras que remetem a essas matrizes culturais?* As respostas das participantes da pesquisa, evidenciaram a baixa frequência ou o não uso da temática em suas aulas, em projetos ou datas comemorativas, sendo que apenas uma das professoras afirmou o uso nas disciplinas de Português e Matemática como reforço para a aprendizagem.

Ao serem questionadas sobre *sua prática pedagógica, com que frequência e de que forma utiliza os jogos e as brincadeiras que remetem às matrizes culturais*, em respostas as docentes mencionaram as suas práticas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, em projetos desenvolvidos em datas comemorativas, sendo que foi também mencionado a não utilização dos jogos e das brincadeiras, por falta de conhecimento.

Abayomi Lena, revela a sua experiência nas aulas de Português e Matemática. **Abayomi Regina**, utiliza, porém não com frequência, e justifica a falta de conhecimento sobre a origem das atividades e das brincadeiras.

As experiências pedagógicas com a utilização dos jogos e das brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira, se tornam um espaço de valorização cultural, reflexão social e construção de valores. Por meio da sua inserção ao currículo escolar educacional, pode-se trabalhar por uma educação mais inclusiva, que respeite e celebre as diferenças e estimule os alunos, para que se reconheçam como pertencentes a uma sociedade plural e diversa (Moreira e Barragan, 2025).

Abayomi Liza, acrescenta que a sua experiência está relacionada aos projetos ou datas comemorativas. **Abayomi Flávia**, determina que não utilize essa temática em suas aulas, como também a **Abayomi Angélica**, que não costuma usar essas brincadeiras em sala de aula.

Ao abraçar as brincadeiras africanas e afro-brasileiras como práticas pedagógicas, pode-se abrir portas para diálogos interculturais, desenvolvimento de competências socioemocionais e avanços na educação das relações étnico-raciais. Sendo que os educadores terão a oportunidade de aprofundar-se nesses caminhos e saberes, adotando abordagens pedagógicas que valorizem as múltiplas vozes e experiências dentro da sala de aula (Sousa; Manga, 2023).

Portanto, as respostas das docentes sobre as experiências pedagógicas com os jogos e as brincadeiras que remetem às matrizes culturais africanas, evidenciou-se ao uso de forma esporádica, com a menção aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, o não uso, em datas comemorativas, em projetos não definidos a sua realização no contexto escolar.

4.3 Eixo 3: Interdisciplinaridade e possibilidades curriculares

Categoria 3.1: Integração entre áreas do conhecimento

A referida categoria, foi elaborada a partir da pergunta norteadora: *De que maneira você relaciona essas práticas com os conteúdos curriculares das diferentes áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, etc.)?* As revelações sobre as respostas das participantes, fulgura a necessidade do trabalho interdisciplinar com os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira, a colaborar com significados para os estudantes, e a cooperação das diversas áreas do conhecimento, sendo que evidenciam a complexidade do trabalho interdisciplinar, a falta de informação e formação docente para o trabalho com a temática.

As docentes em suas respostas, sobre a relação das práticas com os jogos e as brincadeiras de matrizes africana e afro-brasileira, e com os conteúdos curriculares das diferentes áreas do conhecimento, revelam a importância e a necessidade do trabalho interdisciplinar, sendo que também foi demonstrado pelas docentes a complexidade do trabalho com a temática, pela falta de informação e de formação continuada. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar com as práticas relacionadas aos saberes das culturas africanas e afro-brasileiras, possibilita a escola em um espaço de diálogo intercultural, de respeito à diversidade.

***Abayomi Lena**, afirma que é preciso trabalhar o interdisciplinar, que os jogos auxiliam para que as aprendizagens sejam significativas para os educandos. Enquanto, **Abayomi Regina**, enfatiza que a interdisciplinaridade pode ser trabalhada em diversas áreas do currículo.*

Importa destacar que o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes,2012).

*Para tanto, **Abayomi Flávia ressalta** que trabalharia com os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira de forma interdisciplinar na disciplina de História e Língua Portuguesa, acentuando a complexidade de se trabalhar com essa temática, pela falta de informação e de formação continuada. **Abayomi Angélica**, também afirma que o trabalho interdisciplinar deve ocorrer na disciplina de História.*

Nesse sentido, entre os eixos estruturantes do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destaca-se a ênfase na formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, considerada condição indispensável para a implementação efetiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O Plano propõe que as instituições formadoras incorporem, de maneira transversal e interdisciplinar, conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas que problematizam as relações étnico-raciais, superando abordagens pontuais, folclorizadas ou restritas a datas comemorativas.

Nesse sentido, O ato de falar *sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da (Lei nº 10.639 de 2003), não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (Gomes,2012).

Abayomi Liza, pontua que é através dos jogos, das cantigas e debates sobre a cultura que o trabalho interdisciplinar pode acontecer.

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos (Gomes,2012).

Na perspectiva da mencionada autora, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes,2012).

Diante do exposto, as revelações presentes nas falas das docentes, relacionam o trabalho interdisciplinar sem evidências dessa prática em sala de aula, contudo, ficou explícito a complexidade do mesmo, pela falta de formação e informação sobre os saberes interdisciplinar e os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira.

Categoria 3.2: Potencialidades da ludicidade como estratégia didática

Esta categoria a ser projetada, foi desenvolvida com base na pergunta norteadora: *Há algum projeto interdisciplinar na escola que contemple a temática da cultura afro-brasileira por meio do lúdico? Qual o seu envolvimento?* As respostas das participantes da pesquisa, revelam a inexistência de um projeto interdisciplinar ou de qualquer natureza que contemple a temática em questão. Mencionam de forma aleatória de haver recebido instruções sobre projetos relacionados ao lúdico, e participado de algum projeto no dia da Consciência Negra, sem deixar claro se o desenvolvimento do referido projeto foi realizado na escola mencionada.

As respostas das docentes, quando perguntadas sobre a efetividade de algum projeto interdisciplinar que contemple a cultura afro-brasileira por meio do lúdico, e o seu envolvimento, responderam de forma unânime da inexistência de qualquer projeto na escola com essa temática, afirmando a participação em projetos em comemoração ao dia da Consciência Negra, sem relacioná-lo com a suas vivências no ambiente escolar.

Abayomi Lena, menciona que no atual momento não participa e nem trabalha com projetos interdisciplinares com a temática relacionadas às brincadeiras africanas e afro-brasileira, informa que cada professor de forma individual desenvolve em sala de aula conforme a necessidade do seu planejamento. Nesse contexto, **Abayomi Regina** afirma não existir nenhum projeto com essa temática na escola.

Ao participar de projetos pedagógicos interdisciplinares com as brincadeiras africanas e afro-brasileira, os alunos não apenas aprendem sobre as origens e significados culturais, mas também têm a chance de experimentar a diversidade de maneira concreta e positiva. Isso pode ajudar a combater estereótipos prejudiciais e a construir uma compreensão mais profunda das culturas afrodescendentes e sua contribuição para a sociedade brasileira (Sousa; Manga, 2023).

Ao colaborar, **Abayomi Flávia e Abayomi Angélica**, também afirmam a inexistência de projetos que contemplem essa temática. Portanto, **Abayomi Liza**, menciona a sua participação em projetos no dia da consciência negra, com apresentações culturais e brincadeiras, contudo, a sua resposta se contradiz com as afirmativas das demais docentes participantes da pesquisa, que afirmam desconhecer projetos desenvolvidos ou em andamento na escola, relacionados à temática.

Pode-se destacar no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual refere-se à reorganização curricular, que deve contemplar a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena como componentes constitutivos do currículo escolar, articulados às diferentes áreas do conhecimento. Tal reorganização implica a revisão de materiais didáticos, práticas avaliativas e projetos pedagógicos, de modo a assegurar a abordagem crítica das relações raciais e o reconhecimento das contribuições históricas, sociais, políticas e culturais desses povos para a formação da sociedade brasileira (Brasil, 2013).

Para tanto, a inclusão de brincadeiras africanas e afro-brasileiras no processo de ensino-aprendizagem não apenas diversifica a abordagem educacional, mas também aumenta o envolvimento dos alunos, promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, e oferece uma maneira de superar as barreiras tradicionais de aprendizado. Essas atividades não são apenas um meio de ensino, mas sim uma maneira de empoderar os alunos a explorar, compreender e internalizar informações de maneira profunda e significativa (Sousa ; Manga, 2023).

Dessa maneira, ficou compreensível nas respostas das docentes, a inexistência de projetos interdisciplinares com possibilidades de um trabalho colaborativo entre docentes e discentes com os saberes da cultura africana e a ludicidade. Evidenciou-se nas respostas das mesmas, a possibilidade da criação de projetos didáticos, de forma compartilhada e autônoma.

Categoria 3.3: Propostas interdisciplinares com base nos jogos e brincadeiras afrodescendentes

A categoria a ser apresentada, foi projetada a partir da pergunta norteadora: *Quais jogos e brincadeiras de origem africana ou afro-brasileira você já trabalhou ou planeja trabalhar de forma interdisciplinar com seus alunos? Poderia descrevê-los?* As respostas das professoras participantes da pesquisa, afirmam ter conhecimento de alguns jogos e brincadeiras afrodescendentes, demonstram o interesse e planejam trabalhar em sala de aula de forma interdisciplinar, sendo que ficou evidente a falta de conhecimento por parte das docentes sobre a temática.

Em respostas a entrevista com as docentes, quando questionadas quais os jogos e as brincadeiras de origem africana ou afro-brasileira que já foram trabalhados ou planejam trabalhar de forma interdisciplinar com seus alunos, definiram os jogos e as brincadeiras: Terra-Mar, Amarelinha, Capoeira e cantigas de rodas.

Abayomi Lena, apresenta a brincadeira Terra-mar e a integra de forma interdisciplinar ao conteúdo curricular de Língua Portuguesa. **Abayomi Regina**, menciona o jogo Amarelinha, as danças e as músicas, sendo que, **Abayomi Liza**, afirma como possibilidades do trabalho interdisciplinar a Capoeira e as cantigas de rodas.

Nesse contexto, Fazenda (2015) em seu artigo intitulado “Interdisciplinaridade: Didática e prática de ensino”, traz a orientação ao definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar no currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores, seu aspecto Humano.

Para tanto, o brincar oferece excelentes oportunidades de aliar o lúdico e os conteúdos escolares, realizar brincadeiras que abordem a cultura negra contribuem para a construção da identidade e valorização das crianças negras, sendo a escola o espaço para estimular essas aprendizagens e contribuir para a educação das crianças na sua integralidade (Bulcão,2022).

Portanto, **Abayomi Flávia**, revela nunca ter trabalhado com os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira, por justificar a falta de conhecimento sobre a temática.

Por certo, a escola desempenha uma importante formação dos indivíduos, pois é nos espaços da educação formal que as crianças terão acesso a conhecimentos, valores, práticas e atitudes para o reconhecimento, a valorização e o respeito à história e cultura negra na sociedade brasileira. Fazer uso das brincadeiras africanas e afro-brasileiras enquanto estratégias pedagógicas é fundamental para construir as identidades dos alunos para que estes possam atuar e se identificar enquanto sujeito (Bulcão,2022).

Abayomi Angélica, enfatiza não ter utilizado os jogos e as brincadeiras como prática interdisciplinar, contudo demonstra interesse em trabalhar a temática em sala de aula.

A incorporação de brincadeiras africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar oferece inúmeras possibilidades para explorar temas de africanidade e interdisciplinaridade. Ao mergulhar nessas atividades, os alunos podem compreender melhor as conexões históricas e culturais que ligam o Brasil ao continente africano. Além disso, a interdisciplinaridade é naturalmente promovida, já que essas brincadeiras abordam aspectos que vão desde a história até a música, dança, linguagem e até mesmo matemática (Sousa, Manga, 2023).

Dessa forma, a realização de brincadeiras de origem africana e afro-brasileira constituirá estratégias pedagógicas eficazes de combate ao racismo e a discriminações e para “a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história” (Bulcão, 2022).

Importa destacar, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a superação das desigualdades raciais no campo educacional. Ao orientar práticas pedagógicas, políticas de formação docente e reorganizações curriculares, o documento contribui para a consolidação de uma educação comprometida com os direitos humanos, a justiça social e o reconhecimento da diversidade étnico-racial como princípio estruturante da educação básica e superior.

Por conseguinte, observa-se que as docentes apresentam em suas respostas alguns jogos e brincadeiras afrodescendentes, e as suas pretensões em realizá-los em sala de aula, as quais relacionam ao trabalho interdisciplinar. Em algumas das respostas, percebe-se o desconhecimento dessas práticas em sala de aula, atribuídas pela falta de conhecimentos e de vivências no contexto escolar.

Portanto, o resultado das análises dos dados da pesquisa, em respostas das participantes ao instrumento de coleta dos dados, evidenciou a importância do trabalho com os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira, pela valorização e respeito a diversidade cultural, o resgate da história dos povos africanos. A relevância dos saberes interdisciplinares nas práticas docentes, revelou a necessidade da formação continuada, de material didático e projetos pedagógicos que proporcionem o conhecimento com a temática em questão.

5 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

O Produto Técnico Tecnológico (PTT) resultante desta pesquisa está diretamente vinculado ao objeto de estudo, buscando traduzir em material aplicável os conhecimentos produzidos ao longo da investigação. Trata-se da elaboração de um Guia de Formação Docente, contendo sequências didáticas, com subsídios teórico-metodológicos voltados à utilização de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras na perspectiva interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O guia apresenta orientações pedagógicas sistematizadas, contemplando a descrição, o histórico-cultural e as possibilidades de aplicação interdisciplinar de determinados jogos e brincadeiras selecionados. A escolha dessas práticas lúdicas foi orientada por dois critérios: (i) a frequência de uso e reconhecimento no território brasileiro, com ênfase nas manifestações culturais afro-brasileiras; e (ii) a relevância regional, considerando os saberes, experiências e vivências dos professores participantes da pesquisa na cidade de Floriano-PI.

Como objetivo geral: (i) apresentar orientações pedagógicas com sequências didáticas interdisciplinares para as práticas educativas antirracista, a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento das relações étnico-raciais. De forma específica objetivou-se: (ii) a contribuição para a promoção de uma pedagogia intercultural crítica; (iii) a aplicação interdisciplinar de subsídios teóricos-metodológicos para a utilização dos jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar.

A proposta do material visa contribuir para o fortalecimento das práticas educativas antirracistas, a valorização da diversidade cultural e a promoção de uma pedagogia intercultural crítica, por meio da integração desses jogos e brincadeiras aos componentes curriculares diversos. O guia está estruturado de forma clara e acessível, contendo exemplos práticos, sugestões de encaminhamentos didáticos e possibilidades de articulação com os temas transversais e os conteúdos das áreas do conhecimento.

O produto final foi disponibilizado em formato digital (PDF), por meio de acesso gratuito, garantindo sua ampla difusão entre os professores participantes, gestores escolares e demais interessados no campo da formação docente e das práticas pedagógicas interdisciplinares com enfoque nas relações étnico-raciais.

O PTT, elaborado como requisito obrigatório do Mestrado Profissional em Educação, fundamenta-se nas diretrizes estabelecidas pela Portaria Normativa nº 17/2009 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como pela Instrução Normativa nº 03/2020, de 17 de setembro de 2020, que dispõe sobre a elaboração do Trabalho Final no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA). De acordo com o Art. 1º dessa normativa, o Trabalho Final de Conclusão do curso deve ser composto por dois elementos indissociáveis: uma Dissertação é um Produto Técnico-Tecnológico, evidenciando a natureza aplicada e interventiva do Mestrado Profissional.

Apresenta-se, a seguir, a proposta estruturada do Produto Técnico-Tecnológico (PTT), intitulada Guia de Formação Docente sobre Jogos e Brincadeiras de Matrizes Africanas e Afro-Brasileiras na Perspectiva Interdisciplinar. O material foi concebido com o propósito de subsidiar práticas pedagógicas fundamentadas na valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, articulando referenciais teóricos e metodológicos que favoreçam a abordagem interdisciplinar no contexto escolar. Segue, portanto, a descrição da estrutura do PTT:

5.1 A importância dos saberes culturais afrodescendentes no currículo escolar da Educação Básica

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), alterada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, passou a incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em seu Art. 26-A, estabelece que, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

O referido dispositivo legal amplia as diretrizes curriculares ao introduzir novos conteúdos e ao demandar a revisão das práticas pedagógicas, suscitando a necessidade de ressignificação das relações étnico-raciais no contexto escolar. Desse modo, a legislação não apenas determina a inserção temática no currículo, mas também convoca os sistemas de ensino e os docentes a repensarem procedimentos didático-metodológicos, promovendo uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e com a superação de desigualdades históricas (Brasil, 1996).

No § 1º, o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo inclui o estudo da História da África e dos povos africanos, a luta da população negra no Brasil, a cultura afro-brasileira e o papel do negro na formação da sociedade nacional, ressaltando a contribuição do povo negro nos âmbitos social, econômico e político, pertinentes à História do Brasil.

Portanto, considerando a relevância de ampliar o currículo escolar na perspectiva da diversidade cultural, racial e socioeconômica brasileira, torna-se fundamental promover uma educação voltada à formação de cidadãos capazes de reconhecer e valorizar uma sociedade multicultural e pluriétnica, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva, democrática e equitativa. Nesse sentido, o § 2º do referido dispositivo legal estabelece que os conteúdos relativos à História e à Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, com especial ênfase nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras (Brasil, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os saberes culturais como componente fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. O documento destaca a importância de valorizar as diferenças individuais relacionadas a habilidades, necessidades educacionais específicas, origem étnica, gênero, orientação sexual, entre outras, com o objetivo de promover um ambiente educacional inclusivo, no qual todos os estudantes se sintam respeitados e acolhidos (Brasil, 2017).

A BNCC orienta a organização do currículo da Educação Básica brasileira a partir de princípios voltados à formação integral do sujeito, à valorização da diversidade e à promoção dos direitos humanos. No que concerne à História e à Cultura Afro-Brasileira, a BNCC reafirma e atualiza os preceitos estabelecidos pela (Lei nº 10.639/2003), posteriormente ampliada pela (Lei nº 11.645/2008), ao determinar que tais conteúdos sejam abordados de maneira transversal, contínua e articulada em todo o currículo escolar, com especial atenção aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a abordagem da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar requer práticas pedagógicas que superem o tratamento pontual ou comemorativo desses conteúdos, favorecendo sua inserção sistemática no cotidiano escolar. A BNCC enfatiza a necessidade de desenvolver competências e habilidades que promovam o respeito às diferenças, o reconhecimento das identidades culturais

e o enfrentamento de práticas discriminatórias, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

Assim, a utilização de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras configura-se como uma estratégia didático-pedagógica importante, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por possibilitar a articulação entre saberes culturais, experiências corporais e processos de aprendizagem significativos. Tais práticas favorecem o trabalho interdisciplinar, ampliam o repertório cultural dos estudantes e contribuem para a construção de um currículo comprometido com a educação das relações étnico-raciais, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela BNCC e pela legislação educacional vigente.

5.2 Sequências didáticas como proposta interdisciplinar para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Zabala (1988) define a sequência didática como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas, orientadas para a consecução de objetivos educacionais específicos, que apresentam um início e um término claramente definidos e conhecidos tanto pelos professores quanto pelos estudantes. Nessa perspectiva, a sequência didática desempenha uma função central no processo educativo, ao possibilitar a articulação entre planejamento, execução e avaliação de forma integrada, favorecendo a reflexão crítica de professores e alunos acerca do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a proposta deste guia configura-se como uma ponte pedagógica para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de ampliar os saberes relacionados à afrodescendência, à cultura afro-brasileira e às relações étnico-raciais no contexto escolar, contribuindo para a construção de práticas educativas comprometidas com a diversidade, a equidade e a educação antirracista.

Nesse contexto, Trevisan e Venturieri (2024) reafirmam que as sequências didáticas são importantes para a investigação da prática docente, tanto na formação inicial como na continuada, pois podem contribuir para superar lacunas na pesquisa sobre a prática.

Portanto a relevância do ensino através dos jogos e brincadeiras de forma interdisciplinar colabora para a integração de saberes através do lúdico e das áreas

de conhecimento que permeiam o currículo escolar. Nesse sentido, Neuenfeldt, Rodrigues e Oliveira (2012), consideram que o interdisciplinar se apresenta como um processo que surge para se contrapor à “compartimentação” de saberes, explorando-se as múltiplas possibilidades a partir de atividades, valorizando as identidades pessoais, repletas de vivências. Sendo que a interdisciplinaridade se concretiza no momento que estiver articulada, incorporada a atividades pedagógicas.

A interdisciplinaridade articulada à prática pedagógica, por meio do uso da brincadeira, não implica a substituição da aprendizagem formal e/ou disciplinar, mas, ao contrário, constitui-se como uma estratégia complementar e eficaz. Nesse sentido, a integração entre atividades lúdicas e conteúdos disciplinares pode favorecer a construção de um ambiente de ensino mais dinâmico, interativo e motivador (Aquino, Soares e Silva, 2025).

A inserção do brincar no contexto da sala de aula, como elemento potencializador dos saberes, contribui significativamente para a aprendizagem do educando, uma vez que possibilita a articulação entre conhecimentos já adquiridos e aqueles ainda não internalizados, os quais podem emergir a partir das experiências proporcionadas pelas brincadeiras.

Além disso, as brincadeiras estimulam o imaginário infantil e criam oportunidades de interação social entre as crianças. Tais interações desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, auxiliando-as a aprender a conviver com o outro, a reconhecer e compreender emoções, bem como a exercitar habilidades de comunicação.

Ao assumir uma abordagem interdisciplinar, as brincadeiras populares podem ser trabalhadas de forma ampliada, integrando conteúdos de diferentes áreas do conhecimento desenvolvidas em sala de aula. A brincadeira da amarelinha, por exemplo, possibilita a exploração de conceitos matemáticos, como números, sequências e ordenação. De modo semelhante, as brincadeiras de roda favorecem o estímulo à comunicação oral, ao desenvolvimento da linguagem, às interações sociais, bem como à ampliação do repertório cultural por meio de rimas e canções.

Nessa perspectiva, espera-se que um ensino interdisciplinar efetivo contemple temáticas contemporâneas que promovam a comparação entre distintas realidades e possibilitem ao(a) estudante questionar e problematizar determinadas verdades. Assim, a partir de seus conhecimentos prévios, o(a) aluno(a) é incentivado(a) a elaborar explicações, desenvolver a capacidade de argumentação,

refletir criticamente e realizar inferências sobre a própria realidade (Trevisan e Venturieri, 2024).

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, articulado a uma proposta de sequência didática, busca promover reflexões metodológicas sobre saberes e práticas vivenciados por professores e alunos, especialmente no que se refere às temáticas do racismo, do preconceito, do respeito, da cultura e da diversidade.

5.3 Integração interdisciplinar dos jogos e brincadeiras africana e Afro-brasileira aos componentes curriculares, e os conhecimentos e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fundamentada na proposta de Zabala (1988), a sequência didática possibilita a integração de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, aspecto essencial para a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que essa abordagem demanda não apenas a socialização de conhecimentos históricos e culturais africanos e afro-brasileiros, mas também o desenvolvimento de atitudes de respeito, a valorização da diversidade e o enfrentamento do racismo. Dessa forma, a organização sequencial das atividades favorece o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira por meio de práticas pedagógicas integradas, evitando restringir-se a abordagens meramente informativas ou comemorativas.

Dessa forma, essa organização pedagógica considera os conhecimentos prévios dos estudantes, propõe situações-problema, promove momentos de sistematização e prevê estratégias de avaliação formativa, compreendidas como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. As sequências didáticas se alinham a uma lógica pedagógica que orienta as interações em sala de aula, envolvendo decisões relacionadas à metodologia, ao tempo, aos recursos, às formas de intervenção docente e ao acompanhamento do desenvolvimento dos alunos ao longo do processo educativo (Zabala, 1998).

A BNCC destaca que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a valorização das situações lúdicas de aprendizagem reforça a necessidade de articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Essa articulação deve contemplar tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos estudantes, de novas formas de relação com o mundo,

ampliando suas possibilidades de ler a realidade, formular hipóteses sobre os fenômenos, testá-las, refutá-las e elaborar conclusões, assumindo uma postura ativa na construção do conhecimento (Brasil, 2017).

Além disso, ampliam-se as experiências voltadas ao desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos, bem como as formas de representação do tempo e do espaço. Nesse contexto, os alunos vivenciam diversas situações que envolvem conceitos e práticas científicas, desenvolvendo capacidades de observação, análise e argumentação, o que potencializa a construção de novos conhecimentos e descobertas (Brasil, 2017). Contudo, a BNCC, afirma no contexto das experiências das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2017, p.56).

De acordo com a BNCC, infere-se a relevância das experiências vivenciadas pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais devem estar relacionadas aos contextos familiar, social e cultural, às interações com as tecnologias, ao incentivo ao pensamento criativo, lógico e crítico, bem como às interações com diferentes formas de produção cultural e tecnológica. Tais experiências ampliam as possibilidades de percepção, compreensão e interpretação do meio em que os estudantes estão inseridos.

Nesse contexto, destaca-se a organização pedagógica das sequências didáticas, fundamentadas em jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, articuladas a uma abordagem interdisciplinar. Entre as atividades contempladas estão as brincadeiras Escravo de Jó, Acompanha meus pés, Terra-mar, Amarelinha africana, Pegue o bastão e Yoté, planejadas para serem desenvolvidas

de forma integrada aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Artes, Educação Física, Matemática e Geografia. A seguir, apresentam-se os saberes culturais, afrodescendentes, aliados aos conhecimentos e as habilidades da BNCC.

- ✓ **História:** (EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares; (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, considerando condições sociais e a presença de diferentes grupos sociais e culturais, com destaque para culturas africanas, indígenas e migrantes; (EF05HI04) Associar a noção de cidadania aos princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos; (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo povos indígenas originários e povos africanos.
- ✓ **Língua Portuguesa:** (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam dimensão lúdica, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
- ✓ **Educação Física:** (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando sua importância cultural; (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens, as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural.
- ✓ **Matemática:** (EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência para compreender aspectos da realidade sociocultural.
- ✓ **Geografia:** (EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares; (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas na comunidade, reconhecendo a importância do respeito às diferenças; (EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais dos lugares de vivência (cidade ou campo); (EF04GE01) Selecionar elementos de distintas culturas (indígenas,

afro-brasileiras, regionais e internacionais), valorizando suas contribuições para a formação cultural local, regional e brasileira; (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais, étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

6 CONCLUSÃO

A presente dissertação é orientada pela seguinte questão norteadora “de que maneira os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras são desenvolvidos, em uma perspectiva interdisciplinar, por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Floriano-PI?”. A partir dessa indagação central, delineou-se como objetivo geral analisar o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas no contexto investigado, buscando compreender seus fundamentos, suas formas de organização e seus desdobramentos no âmbito das relações étnico-raciais no contexto escolar.

Portanto, à compreensão dos jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras e seu vínculo com as relações étnico-raciais, evidenciou-se que tais manifestações culturais constituem-se como importantes ferramentas pedagógicas para a valorização da identidade, da ancestralidade e da diversidade cultural. Quando trabalhadas de forma crítica e contextualizada, contribuem para o fortalecimento de uma educação antirracista e para a promoção do respeito às diferenças no ambiente escolar.

Verificou-se no processo de investigação, que os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras ultrapassam a dimensão lúdica, configurando-se como instrumentos pedagógicos que favorecem a interdisciplinaridade, ao estabelecerem conexões entre diferentes componentes curriculares, como História, Educação Física, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Matemática. Nessa perspectiva, tais práticas contribuem para a construção de conhecimentos contextualizados, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e a valorização das contribuições históricas e sociais dos povos africanos e afro-brasileiros, sendo que a efetivação de uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar ainda enfrenta desafios, tais como a necessidade de formação inicial e continuada voltadas às relações étnico-raciais, e o aprofundamento teórico sobre a temática em questão.

A análise desenvolvida evidenciou que os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras configuram-se como expressões culturais atravessadas por historicidade, ancestralidade e significados identitários. Quando inseridas no contexto escolar de maneira crítica, contextualizada e pedagogicamente intencional, tais práticas assumem relevante potencial formativo, contribuindo para a valorização

da cultura afro-brasileira e para o enfrentamento de práticas excludentes e discriminatórias ainda presentes no cotidiano educacional.

Observou-se a presença de diversas manifestações lúdicas no espaço escolar, como jogos corporais, cantigas, brincadeiras rítmicas e atividades tradicionais de origem africana e afro-brasileira. Contudo, verificou-se que a dimensão cultural, histórica e política que fundamenta essas práticas nem sempre é explicitada nas vivências pedagógicas ou no planejamento docente. Tal constatação evidencia a necessidade de maior aprofundamento teórico-metodológico, bem como de processos formativos que fortaleçam a consciência crítica acerca das matrizes culturais que sustentam essas atividades, evitando sua abordagem descontextualizada ou meramente recreativa.

Constatou-se, ainda, a existência de experiências significativas de articulação entre diferentes componentes curriculares, revelando o potencial dessas práticas para promover a integração de saberes e aprendizagens contextualizadas. Entretanto, a interdisciplinaridade, em determinados momentos, manifesta-se de forma fragmentada ou episódica, indicando a importância de planejamento coletivo sistematizado, ampliação do diálogo entre as áreas do conhecimento e fortalecimento do projeto político-pedagógico da escola.

Nesse contexto, o Produto Educacional elaborado constitui-se como contribuição teórico-prática desta investigação, ao sistematizar possibilidades de intervenção pedagógica sob a perspectiva interdisciplinar. O Guia de Formação Docente organiza sequências didáticas e referenciais que podem subsidiar tanto a formação inicial quanto a continuada de professores, ampliando as condições para a efetiva implementação de propostas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais e com a valorização das matrizes africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar.

Diante dos resultados desta investigação, faz-se necessário considerar as limitações inerentes ao campo empírico delimitado e à profundidade das análises empreendidas. Nesse sentido, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o universo investigativo, contemplando diferentes contextos escolares e redes de ensino, bem como a realização de estudos comparativos que possibilitem analisar distintas realidades regionais. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de investigações que examinem os impactos das práticas envolvendo jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras na formação docente, nos processos de aprendizagem

discente, na construção de identidades e na consolidação de atitudes antirracistas. Estudos longitudinais e pesquisas voltadas aos processos de formação continuada também se mostram pertinentes para aprofundar e expandir as reflexões suscitadas nesta dissertação.

Reafirma-se que os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, quando compreendidos em sua densidade histórica, cultural e política, ultrapassam a dimensão meramente recreativa, configurando-se como práticas pedagógicas contra-hegemônicas e potencialmente transformadoras. Sua inserção sob uma perspectiva interdisciplinar contribui para fortalecer o currículo como espaço de disputa simbólica, de reconhecimento da diversidade cultural brasileira e de problematização das hierarquias epistêmicas historicamente consolidadas. Ao mesmo tempo, fomenta reflexões e diálogos em torno da construção de um currículo de orientação decolonial, comprometido com a valorização da diversidade, com a promoção da justiça social e com a produção de saberes mais plurais e humanizadores.

Desse modo, a incorporação crítica dessas práticas no cotidiano escolar pode contribuir para a consolidação de uma escola socialmente referenciada, comprometida com a equidade racial, com a justiça social e com a formação integral dos sujeitos.

Assim, esta dissertação não se encerra em suas considerações finais, mas projeta-se como um convite à continuidade do debate acadêmico e ao aprofundamento de práticas educativas que assumam, de maneira ética e política, o compromisso com uma educação antirracista, emancipatória e socialmente transformadora.

REFERÊNCIAS

- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, Antônio Albuquerque; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 4, p. 1712-1732, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13602>. Acesso em: 22 mai. 2024.
- BORGES AQUINO, Laudicéia; LEANDRO NUNES SOARES, Caroline; FULGÊNCIO ALVES DA SILVA, Tarcísio. A Interdisciplinaridade na prática pedagógica: Aprendizagem lúdica. **Revista Cacto - Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade Online**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. e23005, 2025. Disponível em: <https://revistas.ifsertaope.edu.br/index.php/cacto/article/view/1446>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- 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". **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica**. 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.Pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.
- BULCÃO, Márcio da Cruz Passos. **Brincadeiras africanas e afro-brasileiras como prática pedagógica para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola Municipal Evandro Siqueira**. 2022. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio) – Instituto de Educação a Distância, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, 18 fev. 2022. Disponível em:

<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2740> Acesso em: 20 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e diversidade cultural**: desafios teóricos e pedagógicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2001.

CHUAB, Rosangela Maria Pacheco; LÁZARO, Rosalina Maria Pacheco; NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Brincadeiras e jogos africanos promovem Educação Antirracista de forma lúdica**. Ingrid Yurie. Nova Escola. SET/2022.

CUNHA, Débora Alfaia da (org.). **Educação, negritude e interculturalidade**: pesquisas e contribuições metodológicas. Castanhal, PA: DAC, 2020. E-book (189 p.). Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/827> . Acesso em: 20 dez. 2025

CUNHA, Débora Alfaia. **Das Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. Disponível em: https://www.laab.pro.br/projeto/publicacoes/LAAB_ebook%20brincadeiras%20africanas%20para%20a%20educacao%20cultural.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

DA SILVA SANTOS, Jonas; NASCIMENTO DOS SANTOS, Carla Liane. Uma história e cultura afrocentrada: reflexões identitárias dos estudantes do ensino médio. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. FIA07, 2024. DOI: 10.21680/1984-3879.2024v24n2ID32997 Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/32997>. Acesso em: 18 mar. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade**. São Paulo, v.1,n.6, p. 09-17, abr. 2015. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-6-gepi-abril15.pdf> Acesso em: 30 jan. 2026.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em:

<https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 20 set. 2025.

GARCIA, Alessandra Agenor de Moura; SILVA, Marcio Pereira da; ALEXANDRE, Ivone Jesus. Desafios e Perspectivas na Formação de Professores e a Lei 10.639/03. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 3, n. 2, p. 282-290, maio/ jul. 2012. <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/download/9224/5106>. Acesso em: 25 jan. 2026.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES JÚNIOR, Jorge Luiz. **Culturas africanas e afro-brasileiras**. Salvador, BA: EDIFBA; DPAA. (Coleção Pedagógica do Programa Asé-Toré Formação em Educação sobre Negras(os) e Povos Indígenas; v. 10). 2023.

GOMES, Edlaine de Campos; BIZARRIA, Júlio; COLLET, Célia; SALES, Marcos Vinícius. **A Boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias**. Iluminuras, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 251–264, jan./jul. 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando trajetórias**. In: Gomes, N.L(org.). Educação e identidade negra: pesquisa e reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GUSSO, Sandra de Fatima Kruger; SCHUARTZ, Maria Antônia. **A criança e o lúdico: a importância do “brincar”**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005.

HALL, Stuart(org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. Disponível em: <https://iedamagri.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/da-diaspora-stuart-hall.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://api.metabooks.com/api/v1/asset/mmo/file/e1db054134d448bda8fdcf751e61b527?access_token=b44a17d6-3135-458b-b486-f2fbb39c12c5. Acesso em: 15 abr. 2025

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In: Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais, 1. Belo Horizonte, Anais. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 25 nov. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. 3. ed. Lisboa: Europa-América, 2009. 2 v.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MBITI, John S. **African religions and philosophy**. 2. ed. Oxford: Heinemann, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOCHI, Elaine Aparecida dos Santos. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no espaço escolar. **Revista NEIAB: Educação, Religiosidade e Cultura na Perspectiva das Relações Raciais**, v. 3, n. 1, jul. 2019. Disponível em: <https://dcs.uem.br/neiab/revista-neiab/artigo-3.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.: il. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso em: 29 set. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUNIZ MOREIRA, Katiucce; ONTAÑÓN BARRAGÁN, Teresa. Entre cordas, pedrinhas e petecas: jogos e brincadeiras indígenas e afro-brasileiras como caminho pedagógico. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 157–177, 2025. DOI: 10.36704/sdhe.v8i1.9629. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/9629>. Acesso em: 22 dez. 2025.

NEUENFELDT, Adriano Edo; RODRIGUES, Ariane Wollenhouth da Luz; OLIVEIRA, Waléria Fortes de. **Jogos interdisciplinares: uma possibilidade de interação criativa**. Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 9, n. 1, p. 79–97, 2012. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/download/1179/1046/2417>. Acesso em 2 fev. 2026.

NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf >Acesso em: 22 mai. 2024.

OLIVEIRA, E.B; SILVA, D. C. Ludicidade e educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: jogos e brincadeiras afro-brasileira como prática interdisciplinar. **Revista Educação & Realidade**, V. 46, n.2, 2021.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Fernanda Soares de. **Amarrando tecidos e desatando preconceitos: bonecas Abayomi como estratégia de ensino-aprendizagem da história e cultura africana**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 8., 2016, Feira de Santana. Anais [...]. Feira de Santana: ANPUH-BA, 2016. p. 1–10. Disponível em: http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1475263944_ARQUIVO_Artigobonecas.pdf Acesso em: 22 dezembro. 2025

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2013

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Santos Helem; SILVA, Luciana Soares da; NUNES, Ferreira Danae Míghian (org.). **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza Editora, 2022. <https://anansi.ceert.org.br/biblioteca-pdf/catalogo-jogos.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. v. 10. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

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**. Dissertação de Mestrado.

Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica. CCSO. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2024.

SOUSA, Livia Barbosa Pacheco; MANGA, Elizabete Essamai. Brincadeiras africanas e afro-brasileiras como elemento formador na educação escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e educação**. São Paulo, V. 9N.07. jun., 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10716/4507> Acesso: 20 mai. 2025.

Szymanski, H. (Org.) **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIESEN, Juarez da Silva. A Interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v.13. n.39. set/dez. 2008, p. 554-595.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROG, S. D.; BRASILEIRO, L. R. B.; EMILIANO, C. L. Jogos e brincadeiras africanas: possibilidades para trabalhar a africanidade e interdisciplinaridade na escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v. 06, n. 07, p. 32-42. Set/ 2022. Disponível em: <<https://nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2022/09/brincadeiras-africanas-1.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2025..

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ZABALA, Antoni. **As sequências didáticas e as sequências de conteúdo**. In: A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-87. Disponível em: https://ava.pr2.uerj.br/pluginfile.php/6521/mod_resource/content/1/As%20sequencias%20didaticas%20e%20as%20sequencias%20de%20conteudo.%20Antoni%20Zabala.pdf Acesso em: 03 jan. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA



JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA: possibilidades para o trabalho interdisciplinar dos(a) professores(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental

1. Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Professores

Objetivo: Explorar percepções, práticas e saberes docentes sobre jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, com ênfase na abordagem interdisciplinar.

Idade:

Sexo:

Formação:

Tempo de atuação docente:

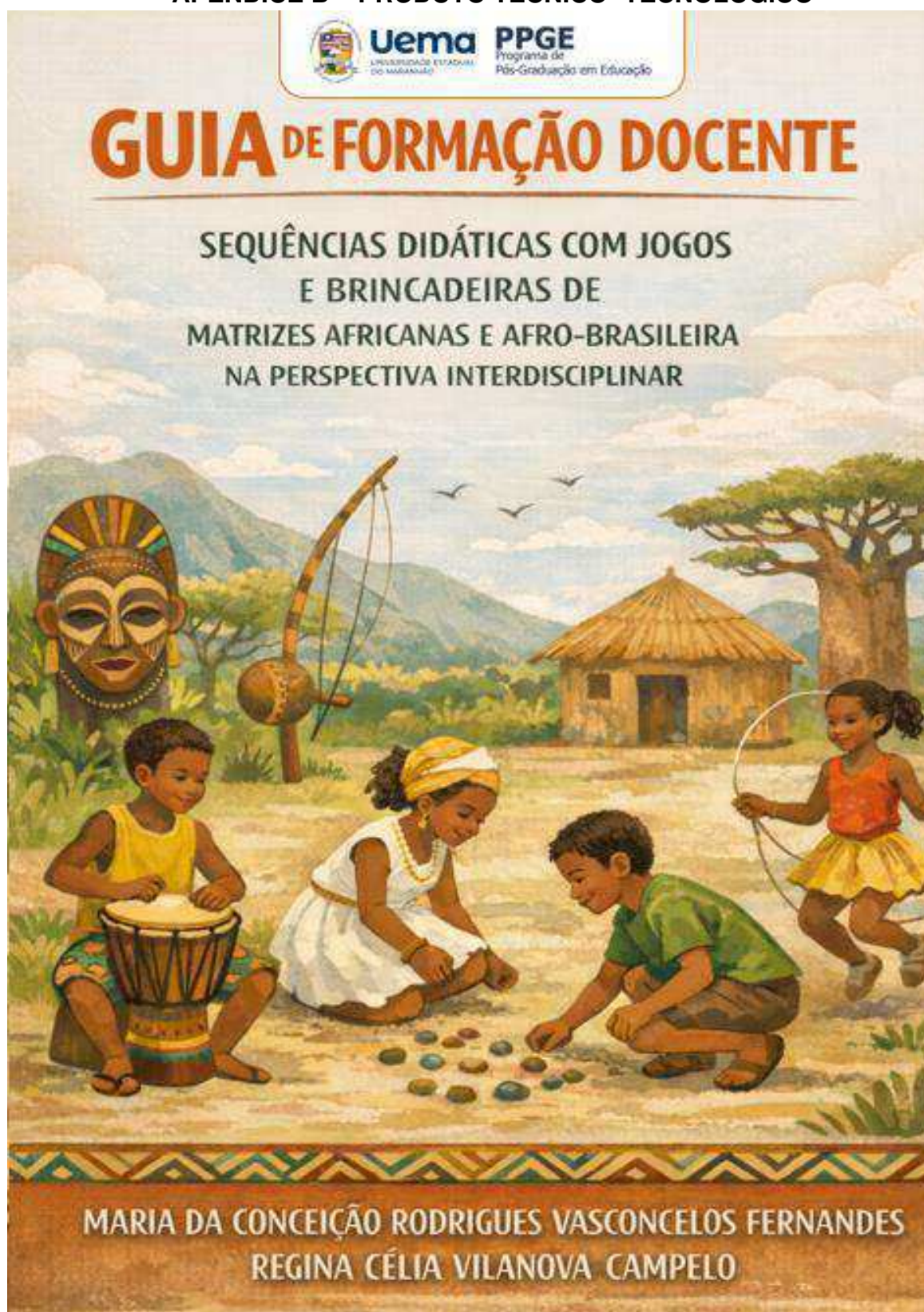
Ano(s) em que leciona atualmente:

Perguntas Norteadoras:

1. Como você compreende o conceito de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras?
2. Você considera importante trabalhar essa temática na escola? Por quê?
3. Em sua prática pedagógica, com que frequência e de que forma você utiliza jogos e brincadeiras que remetem a essas matrizes culturais?
4. Quais jogos e brincadeiras de origem africana ou afro-brasileira você já trabalhou ou planeja trabalhar com seus alunos? Poderia descrevê-los?

5. De que maneira você relaciona essas práticas com os conteúdos curriculares das diferentes áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, etc.)?
6. Há algum projeto interdisciplinar na escola que contemple a temática da cultura afro-brasileira por meio do lúdico? Qual o seu envolvimento?
7. Você recebeu formação inicial ou continuada sobre o ensino da cultura afro-brasileira e africana? Como isso impacta sua prática?
8. Quais são os desafios e as potencialidades que você identifica ao trabalhar com essas práticas na escola?
9. Que sugestões você daria para apoiar outros professores no desenvolvimento de atividades com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras?

APÊNDICE B – PRODUTO TÉCNICO- TECNOLÓGICO



ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS: possibilidades para o trabalho interdisciplinar dos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: REGINA CÉLIA VILANOVA CAMPELO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84727924.3.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.249.368

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS: possibilidades para o trabalho interdisciplinar dos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nº de CAAE 84727924.3.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável REGINA CÉLIA VILANOVA CAMPELO. Trata-se de um estudo tipo de estudo e abordagem quantitativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo será composto por uma escola Municipal localiza-se em um bairro periférico da cidade de Floriano-PI. Funciona nos turnos matutino e vespertino, com as etapas da Educação Básica: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os participantes desta pesquisa serão 05 professoras da Educação Básica, dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano, que atuam na rede pública municipal, em uma escola na cidade de Floriano-PI.

Os critérios de inclusão da pesquisa são: todas as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

Serão excluídos do estudo: as professoras que permaneceram por mais de três meses afastadas nas atividades em sala de aula, ou que se recusarem a assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para tanto, as informações desta pesquisa serão por meio de uma entrevista semi-

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uma.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.249.368

estruturada, apêndice(I), com a duração em média de 20 minutos. E a análise de dados se dará por meio da organização dos dados ocorrerá através da análise de conteúdo a partir de categorias e eixos temáticos, no intuito de dialogar com o resultado obtido da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como são desenvolvidos os jogos e brincadeiras de matrizes africanas na perspectiva interdisciplinar por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Floriano/Piauí.

Objetivos Secundários:

- Identificar os tipos de jogos e brincadeiras de matrizes africanas que são desenvolvidos no ambiente escolar por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Relacionar o usos dos jogos e brincadeiras de matrizes africanas aplicados na perspectiva interdisciplinar por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Produzir um Guia de Formação sobre os jogos e brincadeiras de matrizes africanas com possibilidades de trabalhar em uma perspectiva interdisciplinaridade no ambiente escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: a invasão de privacidade, responder a questões sensíveis, rememorar fatos e ter o autocontrole e a integridade abaladas ao revelar pensamentos e sentimentos, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, ocupação do tempo do sujeito ao se disponibilizar a responder a entrevista.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais: Garantindo local reservado para responder a entrevista e, liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais do desconforto, garantimos a liberdade em interromper a participação e, asseguramos a confidencialidade das informações recebidas. Os benefícios da pesquisa se apresentam na ampliação da temática apresentada, vindo a favorecer possibilidades e conhecimentos ao meio escolar, social e acadêmico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@casc.uma.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.249.368

apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos nas Resoluções nº 466/12 e 512/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

O (A) parecerista não solicita modificações no projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está aprovado e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2442494.pdf	01/11/2024 09:55:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	01/11/2024 09:51:09	Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes	Aceito
Outros	CURRICULOLATTESPESQUISADOR.pdf	01/11/2024 09:44:24	Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	01/11/2024 09:29:38	Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

CEP: 65.600-000

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uma.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.249.368

Outros	ENTREVISTA.pdf	01/11/2024 09:29:38	Fernandes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	01/11/2024 09:27:31	Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes	Aceito
Outros	CurriculoLattes.pdf	31/10/2024 22:23:50	Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	31/10/2024 20:35:50	Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	31/10/2024 20:25:00	Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes	Aceito
Outros	OFICIOENCAMINHAMENTODOPROJE TODEPESQUISA.pdf	31/10/2024 19:40:41	Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes	Aceito
Outros	DECLARACAOCONFLITOS.pdf	31/10/2024 19:38:48	Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes	Aceito
Outros	DECLARACAOAUTORIZACAOINSTITU ICAO.pdf	31/10/2024 19:38:10	Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOSPESQUISADORE S.pdf	31/10/2024 19:30:50	Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	31/10/2024 19:23:46	Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uma.br

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 7.249.368

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 26 de Novembro de 2024.

Assinado por:

FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uma.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) está sendo convidado a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS: possibilidades para o trabalho interdisciplinar dos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, que será realizada na Escola Municipal Professor Binu Leão, na cidade de Floriano-PI, cujo pesquisador responsável é a Profa. Dra.Regina Célia Vilanova Campelo e colaboradora Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes, aluna do Mestrado Profissional em Educação - PPGE/UEMA.

O objetivo do trabalho é Analisar como são desenvolvidos os jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas na perspectiva interdisciplinar por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Floriano/Piauí. A importância do estudo é levar ao conhecimento dos professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as possibilidades do trabalho com os jogos de matrizes africanas e a interdisciplinaridade, fato, pois que ratifica a relevância da proposta de estudo.

A sua participação irá contribuir com outros(as) professores(as) a compreender de que forma trabalhar os jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas na perspectiva interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as contribuições da pesquisa para o âmbito escolar, visa oportunizar conhecimentos científico voltadas ao trabalho com os jogos e brincadeiras de Matrizes Africanas e a interdisciplinaridade, favorecendo reflexões e possibilidades sobre as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, as relações de ensino e aprendizagem.

Os benefícios da pesquisa, traz os jogos e brincadeiras de matrizes africanas como possibilidades de ferramenta pedagógica e interdisciplinar na sala de aula, visa proporcionar reflexões relacionadas ao ensino e aprendizagem, através de uma abordagem crítica com envolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, lúdicas, favorecendo o desenvolvimento psicomotor, a socialização e a formação integral dos estudantes. Conduz em possibilidades de se trabalhar temas relacionados com as africanidades, no intuito de compreender o contexto histórico e cultural ao qual o Brasil faz parte e as contribuições do continente africano para a cultura brasileira.

Os resultados que se deseja alcançar é saber se os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e a interdisciplinaridade fazem parte do trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e se o uso dos jogos e brincadeiras fortalece as relações de ensino e aprendizagem, a propor a formação continuada dos professores através do produto técnico tecnológico.

Os riscos mínimos aos participantes da pesquisa, cabe a invasão de privacidade ao responder a questões sensíveis, rememorar fatos e ter o autocontrole e a integridade abalados ao revelar pensamentos e sentimentos, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, ocupação do tempo do sujeito ao se disponibilizar a participar da entrevista.

Os pesquisadores adotaram as seguintes medidas para minimizar os riscos, garantindo local reservado para a participação na entrevista e a liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantimos a liberdade em interromper a participação e, asseguramos a confidencialidade das informações recebidas

Os benefícios aos participantes, cabe da relevância para a área educacional, formação continuada, troca de conhecimentos, na ampliação da temática apresentada, a favorecer conhecimentos ao meio escolar, social e acadêmico.

As informações conseguidas através da participação do sujeito não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos.

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domicílio: (rua, conjunto) _____ Bloco: _____
 Nº: _____
 complemento: _____ Bairro: _____
 Cidade: _____ CEP: _____ Telefone: _____
 Ponto de referência: _____

Nome, Telefone e Endereço eletrônico da Pesquisadora Responsável: Regina Célia Vilanova-campo - (86)999395820 - reginacampo@professor.uema.br

Instituição: _____

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Florianópolis - PI

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

REGINA CÉLIA VILANOVA-CAMPELO

Pesquisador Responsável

MARIA DA CONCEIÇÃO RODRIGUES VASCONCELOS FERNANDES

ANEXO C - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



SECRETARIA DO ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
E. M. PROFESSOR BINU LEÃO
RUA: EUGENILINO BOZON, 160 – TAMBORIL
CNPJ: - INEP: 22124721



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Floriano - PI 12/10/2024

Eu, Geovanna Pereira da Fonseca Moura declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado: JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS: Possibilidades para o trabalho interdisciplinar dos(a) professores(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade das pesquisadoras: Dra. Regina Célia Vilanova Campelo e Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes, que a Escola Municipal Professor Binu Leão, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório e, de um caderno de orientação pedagógica relacionado a temática da pesquisa.

De acordo e ciente,

 Diretor ou responsável pela instituição

Geovanna P. F. Moura
 Gestora - Port. Nº 071/2014

GUIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM JOGOS
E BRINCADEIRAS DE
MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA
NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR



MARIA DA CONCEIÇÃO RODRIGUES VASCONCELOS FERNANDES
REGINA CÉLIA VILANOVA CAMPELO

MARIA DA CONCEIÇÃO RODRIGUES VASCONCELOS FERNANDES

Esse caderno pedagógico foi elaborado com base na dissertação: Jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira: Possibilidades para um trabalho interdisciplinar dos (as) professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é produto do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Célia Vilanova-Campelo.

GUIA DE FORMAÇÃO DOCENTE:

Sequências didáticas com jogos e brincadeiras de matrizes Africanas e Afro-Brasileira na perspectiva interdisciplinar

F363g Fernandes, Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos

Guia de formação docente: sequências didáticas com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira na perspectiva interdisciplinar / Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes. — Caxias: EDUEMA, 2026.

il.

33f.

1. Matrizes africanas. 2. Ensino fundamental. 3. Formação de professores. 4. Ludicidade. I. Título.

CDU 796.42:373.3

Elaborada pelo bibliotecário Wilberth Santos Raiol CRB 13/608

Ficha Técnica do Produto Técnico-Tecnológico

Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes

Regina Célia Vilanova-Campelo

Elaboração e Organização

Design e Ilustração

Tarcísio Souza de Sá



AUTORAS



Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes, Professora, Negra, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Ademar Rosado (FAR); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Elesbão Veloso (FAEVE); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora Substituta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro do Grupo de Pesquisa “Saúde, Atividade Física e Educação (SAFE/CNPq/UEMA).” Atua na Psicopedagogia Clínica, na formação inicial de professores, na pesquisa e na orientação acadêmica. Linha de pesquisa, Afrodescendencia, Interdisciplinaridade, Práticas Pedagógicas e a Educação Inclusiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7947459092185521>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0599-7200>

E-mail: mariacrv@hotmail.com

Regina Célia Vilanova-Campelo é doutora em Ciências (Saúde Coletiva) pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), mestre em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É professora adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Lider do Grupo de Pesquisa “Saúde, Atividade Física e Educação (SAFE/CNPq/UEMA).” Atua no ensino, na pesquisa e na orientação acadêmica, com ênfase na formação inicial e continuada de professores, nos processos



de ensino-aprendizagem, nas práticas pedagógicas e na educação física escolar. Desenvolve e orienta pesquisas que articulam educação, saúde, educação física e práticas educativas, contribuindo para o fortalecimento da formação docente e da produção de conhecimento no campo educacional.

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/3577397196124251>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3221-2927>

E-mail: regina.campelo@ufpi.edu.br

Caro (a) Professor (a)

A proposta do trabalho de pesquisa intitulado “**JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA: Possibilidades para um trabalho interdisciplinar dos (as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental**”, articula-se ao objetivo de promover conhecimentos sobre o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens a partir da ludicidade de matriz africana e afro-brasileira, considerando questões relacionadas à diversidade cultural, à valorização da afrodescendência e às relações étnico-raciais no ambiente escolar. Como Linha de Pesquisa do Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UEMA): a formação de professores e práticas educativas. Tendo por finalidade o Produto Técnico-Tecnológico, o de trazer orientações através do **Guia de Formação Docente**, contendo Sequências Didáticas com possibilidades do trabalho interdisciplinar com os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

APRESENTAÇÃO

O produto técnico-tecnológico resultante desta pesquisa estará diretamente vinculado ao objeto de estudo, o qual se constitui a ludicidade africana, através dos jogos e das brincadeiras, buscando traduzir em material aplicável os conhecimentos produzidos ao longo da investigação. Trata-se da elaboração de um Guia de Formação Docente, contendo sequências didáticas com orientações e subsídios teórico-metodológicos voltados à utilização de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras na perspectiva interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista estrutural e normativo, faz-se necessário explicitar que a presente produção educacional se configura como um Produto Técnico Tecnológico (PTT), elaborado como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação. Sua elaboração está em consonância com a Portaria Normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nº 17/2009, que dispõe sobre os cursos de mestrado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Ademais, o desenvolvimento deste PTT atende às diretrizes estabelecidas pela Instrução Normativa nº 03/2020, de 17 de setembro de 2020, que regulamenta a elaboração do Trabalho Final no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Conforme disposto no Art. 1º da referida Instrução Normativa, o Trabalho Final de Conclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação deve ser constituído por dois componentes articulados e complementares: uma Dissertação e um Produto Técnico Tecnológico. Nesse contexto, o Guia de Formação Docente ora apresentado integra-se à dissertação, estabelecendo um diálogo teórico-metodológico que visa não apenas à sistematização do conhecimento produzido, mas também à sua aplicação prática e socialização no campo educacional.

Assim, este PTT reafirma o compromisso do Mestrado Profissional com a produção de conhecimentos científicos socialmente relevantes, contribuindo para o fortalecimento das práticas educacionais e para a disseminação de saberes no âmbito da Educação.

O presente *Guia de Sequências Didáticas* apresenta orientações pedagógicas sistematizadas, contemplando a descrição, o histórico-cultural e as possibilidades de aplicação interdisciplinar de determinados jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira selecionados. A escolha dessas práticas lúdicas foi orientada por dois critérios: (i) a frequência de uso e reconhecimento no território brasileiro, com ênfase nas manifestações culturais afro-brasileiras; e (ii) a relevância regional, considerando os saberes, experiências e vivências dos professores participantes da pesquisa da cidade de Floriano-Piauí (PI).

Como objetivo geral: (i) apresentar orientações pedagógicas com sequências didáticas interdisciplinares para as práticas educativas antirracista, a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento das relações étnico-raciais. De forma específica objetivou-se: (ii) a contribuição para a promoção de uma pedagogia intercultural crítica; (iii) a aplicação interdisciplinar de subsídios teóricos-metodológicos para a utilização dos jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar.

O guia elaborado constituiu-se como um instrumento pedagógico relevante para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas, para a valorização da diversidade cultural e para a promoção de uma pedagogia intercultural crítica no contexto escolar. A integração de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras aos diferentes componentes curriculares evidenciou-se como uma estratégia didático-pedagógica potente, capaz de ampliar repertórios, problematizar relações étnico-raciais e favorecer a construção de práticas educativas comprometidas com a equidade e a justiça social. A estrutura clara e acessível do material, aliada à apresentação de exemplos práticos, sugestões de encaminhamentos didáticos e possibilidades de articulação com os temas transversais e com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, reforça seu potencial formativo, contribuindo para o apoio à prática docente e para a implementação de propostas curriculares alinhadas às diretrizes da educação das relações étnico-raciais.

As autoras

SUMÁRIO

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
1.1 A importância dos saberes culturais afrodescendentes no currículo escolar da Educação Básica.....	9
1.2 Sequências didáticas como proposta interdisciplinar para os anos iniciais do Ensino Fundamental	11
1.2.1 Brincadeira africana “escravo de jó”	16
1.2.1.1 Integração interdisciplinar da brincadeira Africana e Afro-Brasileira “Escravo de Jó” em História, Língua Portuguesa e Educação Física.....	17
1.2.2 BRINCADEIRA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA TERRA-MAR.....	18
1.2.2.1 Integração interdisciplinar da brincadeira Africana e Afro-Brasileira “terra-mar” e os componentes curriculares: História, Língua portuguesa, Geografia, Ciências e Educação Física.....	19
1.2.3 JOGO AFRICANO “AMARELINHA AFRICANA”	20
1.2.3.1 Integração interdisciplinar do jogo Africano “Amarelinha Africana” em História, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física e Artes	21
1.2.4 JOGO AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO ”YOTÉ”	23
1.2.4.1 Integração interdisciplinar do jogo Africano “Yoté” com a História, Matemática e Língua Portuguesa	24
1.2.5 Brincadeira Africana “Pegue o bastão”	25
1.2.5.1 Integração interdisciplinar da brincadeira africana “pegue o bastão” em história, educação física, artes e língua portuguesa	25
1.2.6 Jogo africano “acompanhe meus pés”	26
1.2.6.1 Integração interdisciplinar do jogo africano “acompanhe meus pés” em história, educação física, língua portuguesa e artes	27
2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	30

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção abordaremos uma breve revisão sobre a importância dos saberes culturais afrodescendentes no currículo escolar, conforme legislações vigentes a (Lei n.9394 de 1996), a (Lei nº 10.639 de 2003) e a (Lei nº 11.645/2008), a Base Nacional Comum curricular de 2017. Discute-se, ainda, a organização e a aplicação de sequências didáticas conforme a proposta de Zabala (1998), bem como o planejamento didático na perspectiva de Libâneo (2013).

Abordam-se as contribuições de Perrenoud (2000) para a compreensão do desenvolvimento de competências docentes, articuladas às reflexões de Gomes (2003; 2012) sobre a inserção das culturas afro-brasileiras no currículo escolar. As práticas pedagógicas que valorizam as matrizes africanas são analisadas a partir das contribuições de Munanga (2019), assim como o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar, com base nos estudos de Cavalleiro (2001).

Por fim, dialoga-se com a perspectiva de uma educação crítica e emancipadora proposta por Freire (1996), destacando-se os fundamentos da interdisciplinaridade e sua relevância para o ensino de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras.

1.1 A importância dos saberes culturais afrodescendentes no currículo escolar da Educação Básica

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 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”. Estabelece em seu Art. 26-A, que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O Artigo supracitado traz reflexões sobre novos conteúdos a serem incluídos no currículo escolar, provoca o repensar das relações étnico-raciais nos procedimentos de ensino, e na prática pedagógica dos professores (Brasil, 1996).

No § 1º, o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo inclui o estudo da História da África e dos povos africanos, a luta da população negra no Brasil, a cultura afro-brasileira e o papel do negro na formação da sociedade nacional,

ressaltando a contribuição do povo negro nos âmbitos social, econômico e político, pertinentes à História do Brasil.

Portanto, considerando a relevância de ampliar o currículo escolar na perspectiva da diversidade cultural, racial e socioeconômica brasileira, torna-se fundamental promover uma educação voltada à formação de cidadãos capazes de reconhecer e valorizar uma sociedade multicultural e pluriétnica, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva, democrática e equitativa. Nesse sentido, o § 2º do referido dispositivo legal estabelece que os conteúdos relativos à História e à Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, com especial ênfase nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras (Brasil, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os saberes culturais como componente fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. O documento destaca a importância de valorizar as diferenças individuais — relacionadas a habilidades, necessidades educacionais específicas, origem étnica, gênero, orientação sexual, entre outras — com o objetivo de promover um ambiente educacional inclusivo, no qual todos os estudantes se sintam respeitados e acolhidos (Brasil, 2017).

A BNCC orienta a organização do currículo da Educação Básica brasileira a partir de princípios voltados à formação integral do sujeito, à valorização da diversidade e à promoção dos direitos humanos. No que concerne à História e à Cultura Afro-Brasileira, a BNCC reafirma e atualiza os preceitos estabelecidos pela (Lei nº 10.639/2003), posteriormente ampliada pela (Lei nº 11.645/2008), ao determinar que tais conteúdos sejam abordados de maneira transversal, contínua e articulada em todo o currículo escolar, com especial atenção aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a abordagem da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar requer práticas pedagógicas que superem o tratamento pontual ou comemorativo desses conteúdos, favorecendo sua inserção sistemática no cotidiano escolar. A BNCC enfatiza a necessidade de desenvolver competências e habilidades que promovam o respeito às diferenças, o reconhecimento das identidades culturais e o enfrentamento de práticas discriminatórias, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

Assim, a utilização de jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras configura-se como uma estratégia didático-pedagógica potente, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por possibilitar a articulação entre saberes culturais, experiências corporais e processos de aprendizagem significativa. Tais práticas favorecem o trabalho interdisciplinar, ampliam o repertório cultural dos estudantes e contribuem para a construção de um currículo comprometido com a educação das relações étnico-raciais, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela BNCC e pela legislação educacional vigente.

1.2 Sequências didáticas como proposta interdisciplinar para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Zabala (1988) define a sequência didática como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas, orientadas para a consecução de objetivos educacionais específicos, que apresentam um início e um término claramente definidos e conhecidos tanto pelos professores quanto pelos estudantes. Nessa perspectiva, a sequência didática desempenha uma função central no processo educativo, ao possibilitar a articulação entre planejamento, execução e avaliação de forma integrada, favorecendo a reflexão crítica de professores e alunos acerca do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a proposta deste guia configura-se como uma ponte pedagógica para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de ampliar os saberes relacionados à afrodescendência, à cultura afro-brasileira e às relações étnico-raciais no contexto escolar, contribuindo para a construção de práticas educativas comprometidas com a diversidade, a equidade e a educação antirracista.

Nesse contexto, Trevisan e Venturieri (2024) reafirmam que as sequências didáticas são importantes para a investigação da prática docente, tanto na formação inicial como na continuada, pois podem contribuir para superar lacunas na pesquisa sobre a prática.

Portanto a relevância do ensino através dos jogos e brincadeiras de forma interdisciplinar colabora para a integração de saberes através do lúdico e das áreas de conhecimento que permeia o currículo escolar. Nesse sentido, Neuenfeldt, Rodrigues e Oliveira (2012), consideram que o interdisciplinar se apresenta como um processo que surge para se contrapor à “compartimentação” de saberes, explorando-

se as múltiplas possibilidades a partir de atividades, valorizando as identidades pessoais, repletas de vivências. Sendo que a interdisciplinaridade se concretiza no momento que estiver articulada, incorporada a atividades pedagógicas.

A interdisciplinaridade articulada à prática pedagógica, por meio do uso da brincadeira, não implica a substituição da aprendizagem formal e/ou disciplinar, mas, ao contrário, constitui-se como uma estratégia complementar e eficaz. Nesse sentido, a integração entre atividades lúdicas e conteúdos disciplinares pode favorecer a construção de um ambiente de ensino mais dinâmico, interativo e motivador (Borges Aquino et al, 2025).

A inserção do brincar no contexto da sala de aula, como elemento potencializador dos saberes, contribui significativamente para a aprendizagem do educando, uma vez que possibilita a articulação entre conhecimentos já adquiridos e aqueles ainda não internalizados, os quais podem emergir a partir das experiências proporcionadas pelas brincadeiras.

Além disso, as brincadeiras estimulam o imaginário infantil e criam oportunidades de interação social entre as crianças. Tais interações desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, auxiliando-as a aprender a conviver com o outro, a reconhecer e compreender emoções, bem como a exercitar habilidades de comunicação.

Ao assumir uma abordagem interdisciplinar, as brincadeiras populares podem ser trabalhadas de forma ampliada, integrando conteúdos de diferentes áreas do conhecimento desenvolvidas em sala de aula. A brincadeira da amarelinha, por exemplo, possibilita a exploração de conceitos matemáticos, como números, sequências e ordenação. De modo semelhante, as brincadeiras de roda favorecem o estímulo à comunicação oral, ao desenvolvimento da linguagem, às interações sociais, bem como à ampliação do repertório cultural por meio de rimas e canções.

Nessa perspectiva, espera-se que um ensino interdisciplinar efetivo contemple temáticas contemporâneas que promovam a comparação entre distintas realidades e possibilitem ao(à) estudante questionar e problematizar determinadas verdades. Assim, a partir de seus conhecimentos prévios, o(a) aluno(a) é incentivado(a) a elaborar explicações, desenvolver a capacidade de argumentação, refletir criticamente e realizar inferências sobre a própria realidade (Trevisan e Venturieri, 2024).

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar com jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, articulado a uma proposta de sequência didática, busca promover reflexões metodológicas sobre saberes e práticas vivenciados por professores e alunos, especialmente no que se refere às temáticas do racismo, do preconceito, do respeito, da cultura e da diversidade.

Fundamentada na proposta de Zabala (1988), a sequência didática possibilita a integração de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, aspecto essencial para a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que essa abordagem demanda não apenas a socialização de conhecimentos históricos e culturais africanos e afro-brasileiros, mas também o desenvolvimento de atitudes de respeito, a valorização da diversidade e o enfrentamento do racismo. Dessa forma, a organização sequencial das atividades favorece o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira por meio de práticas pedagógicas integradas, evitando restringir-se a abordagens meramente informativas ou comemorativas.

Dessa forma, essa organização pedagógica considera os conhecimentos prévios dos estudantes, propõe situações-problema, promove momentos de sistematização e prevê estratégias de avaliação formativa, compreendidas como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. As sequências didáticas se alinham a uma lógica pedagógica que orienta as interações em sala de aula, envolvendo decisões relacionadas à metodologia, ao tempo, aos recursos, às formas de intervenção docente e ao acompanhamento do desenvolvimento dos alunos ao longo do processo educativo (Zabala, 1998).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a valorização das situações lúdicas de aprendizagem reforça a necessidade de articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Essa articulação deve contemplar tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos estudantes, de novas formas de relação com o mundo, ampliando suas possibilidades de ler a realidade, formular hipóteses sobre os fenômenos, testá-las, refutá-las e elaborar conclusões, assumindo uma postura ativa na construção do conhecimento (Brasil, 2017).

Além disso, ampliam-se as experiências voltadas ao desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e

científicos, bem como as formas de representação do tempo e do espaço. Nesse contexto, os alunos vivenciam diversas situações que envolvem conceitos e práticas científicas, desenvolvendo capacidades de observação, análise e argumentação, o que potencializa a construção de novos conhecimentos e descobertas (Brasil, 2017). Contudo, a BNCC, afirma no contexto das experiências das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2017, p.56).

De acordo com a BNCC, infere-se a relevância das experiências vivenciadas pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais devem estar relacionadas aos contextos familiar, social e cultural, às interações com as tecnologias, ao incentivo ao pensamento criativo, lógico e crítico, bem como às interações com diferentes formas de produção cultural e tecnológica. Tais experiências ampliam as possibilidades de percepção, compreensão e interpretação do meio em que os estudantes estão inseridos.

Nesse contexto, destaca-se a organização pedagógica das sequências didáticas, fundamentadas em jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras, articuladas a uma abordagem interdisciplinar. Entre as atividades contempladas estão as brincadeiras Escravo de Jó, Acompanha meus pés, Terra-mar, Amarelinha africana, Pegue o bastão e Yoté, planejadas para serem desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Artes, Educação Física, Matemática e Geografia. A seguir, apresentam-se propostas detalhadas dessas sequências didáticas, para serem implementadas de forma prática em sala de aula.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR	
Tema	Cultura, sentidos e saberes das brincadeiras africanas e afro-brasileiras
Público-alvo	Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
Áreas Integradas	História, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Geografia e Ciências
Duração	05 encontros (adequar às necessidades da turma)
Conhecimentos e Habilidades (BNCC)	História • (EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. • (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, considerando condições sociais e a presença de diferentes grupos sociais e culturais, com destaque para culturas africanas, indígenas e migrantes. • (EF05HI04) Associar a noção de cidadania aos princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. • (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo povos indígenas originários e povos africanos.
	Língua Portuguesa • (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam dimensão lúdica, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Artes • (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
	Educação Física • (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando sua importância cultural. • (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens, as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural.
	Matemática • (EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência para compreender aspectos da realidade sociocultural.
	Geografia • (EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares. • (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas na comunidade, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. • (EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais dos lugares de vivência (cidade ou campo).

	• (EF04GE01) Selecionar elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, regionais e internacionais), valorizando suas contribuições para a formação cultural local, regional e brasileira. • (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais, étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
--	--

1.2.1 Brincadeira africana “Escravo de Jó”



A brincadeira Escravos de Jó, de origem africana, foi trazida para o Brasil durante o período em que os portugueses traficavam povos africanos. Tornou-se uma das cantigas mais conhecidas do repertório popular brasileiro, apresentando diversas variações entre as regiões do país. Para participar, são necessários, no mínimo, dois jogadores. Uma das formas mais tradicionais de brincar consiste na sincronização dos movimentos:

cada jogador recebe uma pedrinha e o objetivo é executar corretamente todos os movimentos da cantiga, sem cometer erros.

Os participantes se posicionam em círculo e iniciam o canto da música coletivamente. Nas primeiras fases, as pedrinhas são passadas para o colega à direita, no sentido anti-horário. Ao chegar ao verso “Tira, põe, deixa ficar”, todos realizam exatamente as ações indicadas pela letra. No verso seguinte, a passagem das pedrinhas é retomada e, ao chegar no trecho “Fazem zig-zig-zá”, as pedras são movimentadas, mas sem serem entregues a ninguém. Os jogadores que cometem algum erro durante os movimentos são eliminados, e a brincadeira prossegue até que reste apenas um vencedor (Pereira, 2019).

Essa dinâmica favorece a coordenação motora, o ritmo e a percepção espacial, além de estimular a atenção, a memória e a socialização, promovendo interações cooperativas e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Assim, além da utilização das pedrinhas, os movimentos podem ser adaptados e realizados apenas com o corpo, envolvendo braços e pernas, ou ainda combinados com o uso de diferentes objetos didáticos. A seguir, apresenta-se a letra mais tradicional da cantiga Escravos de Jó:

Escravos de Jó
Escravos de Jó jogavam caxangá
Tira, põe, deixa ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zig-zig-zá

Orientação pedagógica:

- “Tira, põe, deixa ficar” → momento em que os objetos (pedrinhas) ou movimentos corporais são executados conforme a letra.
- “Fazem zig-zig-zá” → movimentos livres ou deslocamentos sem passar os objetos.
- A música pode ser repetida em ciclos, aumentando a dificuldade gradativamente, seja com pedrinhas, mãos, pés ou outros objetos didáticos.
- Estimula coordenação motora, ritmo, atenção, memória e socialização.



Clique na imagem

1.2.1.1 Integração interdisciplinar da brincadeira Africana e Afro-Brasileira
“Escravo de Jó” em História, Língua Portuguesa e Educação Física

Objetivo específico: Valorizar a cultura africana e afro-brasileira fortalecendo atitude de respeito e pertencimento de forma interdisciplinar.

Etapas da Educação Básica: 1º ao 5º ano.

Organização da turma: Em grupo no formato de círculo, em pé ou sentados.

Duração da aula: De 30 a 50 minutos para cada componente curricular.

Materiais: Painéis, quadro acrílico, fichas, figuras, bolas, copos de plásticos garrafas pets, lápis, cadernos, fitas, tampas de garrafas, bolas de papel, caixas de formato diversos, material reciclado.

Procedimentos: Inicialmente, apresenta-se a brincadeira e sua origem, com o propósito de orientar os estudantes quanto às regras e à execução correta da atividade. A proposta é trabalhada de forma interdisciplinar, articulando os diferentes componentes curriculares:

- ✓ **História:** investigar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, estabelecendo relações entre a brincadeira, a diáspora africana e a cultura africana e afro-brasileira;
- ✓ **Língua Portuguesa:** organizar a produção de registros orais e escritos, promovendo a expressão e a linguagem dos alunos;
- ✓ **Educação Física:** utilizar o brincar como estratégia para desenvolver habilidades corporais, motoras e cooperativas, contribuindo para a valorização das relações Étnico-Raciais.

Pistas pedagógicas: As atividades, a brincadeira e os materiais devem ser adaptados à faixa etária dos estudantes, bem como os comandos da brincadeira ajustados de acordo com os conteúdos abordados, garantindo a integração interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento.

Sugestões de recursos: Vídeos ilustrativos da brincadeira africana e afro-brasileira Escravo de Jó, que podem ser utilizados para exemplificação ou acompanhamento da atividade:



Clique na imagem



Clique na imagem

1.2.2 BRINCADEIRA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA TERRA-MAR

A brincadeira é uma adaptação de uma tradição popular de Moçambique. Apesar de sua simplicidade, é bastante atrativa para crianças de todas as idades. No chão, é traçada uma longa reta que delimita dois lados: um representando a “Terra” e o outro o “Mar”. Inicialmente, todas as crianças posicionam-se no lado da terra. Ao



comando “Mar!”, todos devem pular para o lado do mar; ao comando “Terra!”, pulam de volta para o lado da terra. Quem pular para o lado errado ou realizar o movimento de forma incorreta é eliminado. O último participante a permanecer no jogo é o vencedor (Cunha, 2016).

Como variação, após os jogadores já dominarem os comandos “Terra” e “Mar”, é possível introduzir um terceiro elemento para tornar o jogo mais emocionante: o “Ar”. Ao ouvirem o comando “Ar”, os participantes devem realizar um pequeno salto sem sair do lugar. Assim, se estiverem no lado da terra, permanecem nesse lado; se estiverem no lado do mar, dão um pequeno pulo, mantendo-se no lado do mar (Cunha, 2016).

Além de ser uma atividade lúdica e divertida, a brincadeira “Terra e Mar” apresenta grande potencial pedagógico, pois permite trabalhar diferentes competências de forma interdisciplinar. Por meio da execução dos movimentos, os estudantes desenvolvem coordenação motora, atenção, percepção espacial e controle corporal, enquanto aprendem a respeitar regras e a conviver cooperativamente com os colegas. A brincadeira também possibilita a integração de conteúdos de História, Educação Física e Língua Portuguesa, ao relacionar a atividade às tradições culturais africanas e afro-brasileiras, estimular a comunicação oral e escrita, e promover reflexões sobre cultura, diversidade e inclusão.

1.2.2.1 Integração interdisciplinar da brincadeira Africana e Afro-Brasileira “terra-mar” e os componentes curriculares: História, Língua portuguesa, Geografia, Ciências e Educação Física

Objetivo específico: Promover o conhecimento através do lúdico sobre a cultura africana e afro-brasileira de forma interdisciplinar.

Etapas da Educação Básica: 1º ao 5º ano.

Organização da turma: Em grupo.

Duração da aula: De 30 a 50 minutos para cada componente curricular

Materiais: Fita colorida, bastão de madeira pincel.

Procedimentos: apresentação da brincadeira e suas regras. No âmbito interdisciplinar, a brincadeira pode ser integrada a diferentes componentes curriculares:

- ✓ **História:** apresentar um breve relato sobre as contribuições do continente africano e do povo negro para a formação da nação brasileira, enfatizando temas como respeito, combate ao preconceito e valorização da afrodescendência;
- ✓ **Língua Portuguesa:** analisar a letra da música no contexto das expressões oral e escrita, estimulando interpretação, produção de textos e registro das experiências;
- ✓ **Geografia:** trabalhar conteúdos relacionados a aspectos geográficos, como clima, rios e regiões, conectando-os à cultura africana;
- ✓ **Ciências:** abordar tipos de animais e seus habitats, plantas e alimentos típicos da cultura africana, relacionando com o cotidiano dos estudantes;
- ✓ **Educação Física:** desenvolver o movimento corporal, a coordenação psicomotora e a socialização por meio do brincar.

Pistas pedagógicas: As atividades, a brincadeira e os materiais devem ser adaptados à faixa etária dos estudantes, assim como os comandos, de modo a garantir que o conteúdo seja trabalhado de forma interdisciplinar e inclusivo.

Sugestões de recursos: Vídeos demonstrativos da brincadeira africana e afro-brasileira Terra-Mar:



Vídeo 1
Clique na imagem



Vídeo 2
Clique na imagem

1.2.3 JOGO AFRICANO “AMARELINHA AFRICANA”

A amarelinha africana, também chamada de teca-teca, é um jogo ou brincadeira tradicional originário de Moçambique, país localizado no continente africano.



Caracteriza-se por ser uma atividade ritmada, na qual os movimentos seguem uma sequência regular. O ritmo é normalmente marcado por acompanhamento musical, mas também pode ser estabelecido por palmas ou cantos realizados pelos participantes, favorecendo a integração entre música e movimento corporal (Leitão, 2025).

Essa brincadeira pode ser praticada individualmente ou em grupo, dependendo das ações previstas. Difere da versão tradicional brasileira tanto em sua estrutura quanto na forma de organização. O jogo é composto por 16 quadrados, distribuídos em quatro fileiras e quatro colunas, formando a “quadra” do jogo. Diferentemente da amarelinha convencional, não utiliza pedrinhas nem um espaço demarcado como “céu”.

A amarelinha africana apresenta ainda uma ampla gama de variações. Embora haja uma estrutura básica conhecida, os participantes podem criar diferentes formas de movimentação, desde que respeitem as regras que a fundamentam, promovendo criatividade, interação e adaptação às diferentes faixas etárias e contextos de aprendizagem.

Na forma mais simples de jogar, um participante se posiciona na extremidade esquerda da quadra e inicia saltando com um pé em cada quadrado da primeira fileira. Em seguida, desloca-se lateralmente e retorna ao ponto de partida, sempre mantendo um pé em cada quadrado livre.

1.2.3.1 Integração interdisciplinar do jogo Africano “Amarelinha Africana” em História, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física e Artes

Objetivo específico: Reconhecer e valorizar os jogos e as brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira, como manifestações culturais, corporais e históricas por meio da vivência do jogo Amarelinha Africana promovendo aprendizagens interdisciplinares.

Etapa da Educação Básica: 1º ao 5º ano.

Organização da turma: Em grupo, duplas, trios.

Duração da aula: De 30 a 50 minutos para cada componente curricular.

Materiais: Fita, caixa de som, cadernos, telas, papel cartão, lápis, lápis de cor, caneta colorida, giz de cera, bambolês, tintas guache, pincel.

Procedimentos: Orientações necessárias sobre o jogo. Durante a realização da atividade, é importante estabelecer conexões interdisciplinares com os componentes curriculares:

- ✓ **História:** compreender a brincadeira como expressão cultural, relacionando-a às tradições africanas e afro-brasileiras;
- ✓ **Matemática:** trabalhar conceitos de números, sequências e formas geométricas, realizar a contagem dos espaços da amarelinha africana, identificar sequências numéricas e propor desafios matemáticos;
- ✓ **Língua Portuguesa:** promover rodas de conversa sobre as aprendizagens significativas da amarelinha africana, além de estimular a produção oral e textual;
- ✓ **Educação Física:** desenvolver equilíbrio, coordenação psicomotora, ritmo, além de trabalhar regras de convivência e cooperação;
- ✓ **Artes:** realizar produções artísticas individuais ou coletivas, utilizando cores simbólicas (terra, sol, natureza), grafismos africanos na pintura da amarelinha e organizar exposições das produções, acompanhadas de relatos sobre os significados dos desenhos.

Pistas pedagógica: É fundamental adequar o jogo, as atividades e os materiais à faixa etária dos estudantes, adaptando os comandos e a dinâmica do jogo conforme os conteúdos que se deseja desenvolver de forma interdisciplinar e inclusivo.

Sugestões de recursos: Vídeos do jogo africano Amarelinha Africana:



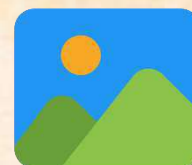
Vídeo 1
Clique na imagem



Vídeo 2
Clique na imagem

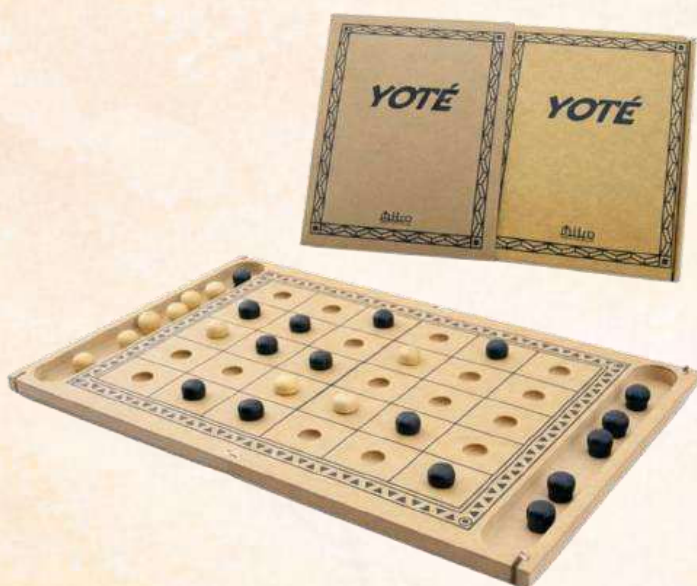


Vídeo 3
Clique na imagem



Banco de imagem
Clique na imagem

1.2.4 JOGO AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO "YOTÉ"



O Yoté é um jogo de estratégia originário dos povos africanos, praticado por dois ou mais jogadores e presente em diversos países da África Ocidental, como Senegal, Guiné e Gâmbia. Ele funciona como um material didático que busca resgatar a história dos afro-brasileiros, evidenciando suas importantes contribuições em diferentes setores da sociedade. O jogo é destinado a todas as

crianças, com atenção especial àquelas que vivem em áreas remanescentes de quilombos (Pereira, 2019).

Nesse contexto, o Yoté aborda a vida e a obra de personagens brasileiros, como Chiquinha Gonzaga, Mãe Menininha, Pixinguinha e Zumbi dos Palmares, entre outros. Além disso, possibilita a inclusão de figuras locais, conectando o jogo à realidade da comunidade em que é aplicado. O material também oferece uma série de atividades pedagógicas e sugestões para que os educadores trabalhem diversos conteúdos no cotidiano da sala de aula (Pereira, 2019).

É importante destacar que o Yoté – O Jogo da Nossa História se organiza em três etapas, sendo necessário vencer cada fase para avançar à seguinte. O progresso do jogador está condicionado à compreensão dos conteúdos relacionados à história de vida dos personagens apresentados, garantindo que a aprendizagem esteja associada à prática do jogo (Pereira, 2019).

Dessa forma, o jogo oferece aos estudantes a oportunidade de aprender mais sobre a história de pessoas negras que desempenharam papéis significativos no Brasil, ao mesmo tempo em que integra conteúdos de convivência humana, Língua Portuguesa e Matemática, trabalhando raciocínio lógico, contagem de números, adição, subtração, escrita e pronúncia das palavras, de maneira lúdica e interdisciplinar.

1.2.4.1 Integração interdisciplinar do jogo Africano “Yoté” com a História, Matemática e Língua Portuguesa

Objetivo específico: Propiciar o conhecimento interdisciplinar sobre pessoas negras e suas trajetórias.

Etapas da Educação Básica: 1º ao 5º ano.

Organização da turma: Em grupos, cada grupo elege uma dupla.

Duração da aula: 30 a 50 minutos para cada componente curricular.

Materiais: Papelão, cartolina, grãos de feijão, tampas de garrafas pets vermelha e verde, pincel colorido.

Procedimentos: Iniciar com a apresentação da origem do jogo, suas regras e o roteiro dos componentes curriculares a serem trabalhados:

- ✓ **História:** conhecer a trajetória de pessoas negras que desempenharam papéis importantes na história do Brasil;
- ✓ **Matemática:** trabalhar noções de quantidade, contagem e raciocínio lógico;
- ✓ **Língua Portuguesa:** estimular a leitura e a escrita de palavras relacionadas aos conteúdos do jogo.

O tabuleiro do Yoté possui 30 casas, em formato de baobá, e 24 peças que representam a resistência e a riqueza cultural africana, divididas nas cores vermelha e verde. Cada jogador escolhe uma cor e mantém sua reserva de peças fora do tabuleiro. Os participantes definem quem inicia a partida.

A cada turno, o jogador pode colocar uma peça em uma casa vazia de sua escolha ou mover uma peça já posicionada no tabuleiro. Os movimentos das peças são realizados em linhas retas (horizontal ou vertical) e permitem capturar peças adversárias, saltando sobre elas; a cada captura, é possível remover uma peça adicional. A movimentação das peças deve estar articulada aos acertos referentes ao conteúdo interdisciplinar trabalhado.

Pistas pedagógicas: É fundamental adequar o jogo, as atividades e os materiais à faixa etária dos estudantes, adaptando os comandos e a dinâmica do jogo conforme os conteúdos que se deseja desenvolver de forma interdisciplinar e inclusivo.

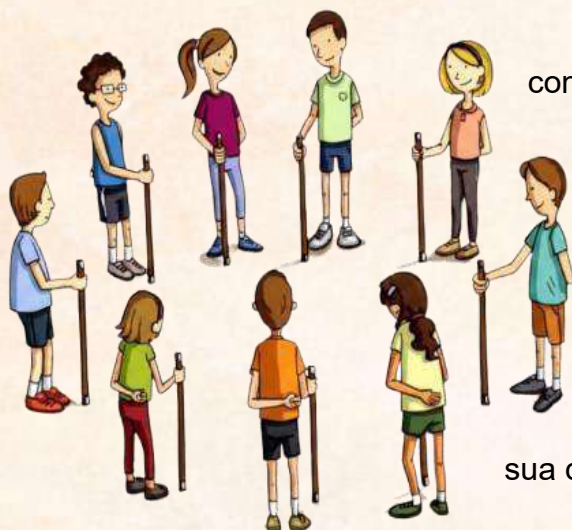


Clique na imagem



Clique na imagem

1.2.5 Brincadeira Africana “Pegue o bastão”



A brincadeira Pegue o Bastão (também conhecida como Segure o Bastão) é uma adaptação de uma tradição popular do Egito. Para sua realização, é necessário que cada jogador possua um bastão, que pode ser substituído por um cabo de vassoura. Os participantes formam um grande círculo, e o objetivo do jogo é pegar o bastão que está à sua direita antes que ele caia.

Durante a atividade, os jogadores devem manter os bastões na vertical e à frente do corpo, com uma ponta apoiada no chão. Ao comando do professor, que grita “trocou!”, todos os participantes deixam seus bastões equilibrados e correm para pegar o bastão seguinte à sua direita, tentando impedir que ele caia. Caso o jogador não consiga pegar o bastão a tempo, ele é eliminado do jogo, levando o seu bastão. O vencedor é o participante que conseguir manter-se no jogo sem errar (Cunha, 2016).

Para aumentar o desafio, o sentido da brincadeira pode ser alterado: a troca dos bastões passa a ocorrer para a esquerda, aumentando a distância entre os jogadores. Outra variação envolve o comando com batidas de palmas antes de pegar o bastão, exigindo maior atenção e coordenação.

Do ponto de vista pedagógico, a brincadeira oferece possibilidades de aprendizagem interdisciplinar, favorecendo o desenvolvimento de relações étnico-raciais, atenção, cooperação, equilíbrio, lateralidade, expressão corporal e oral, promovendo, assim, a integração de habilidades cognitivas, sociais e motoras no contexto escolar.

1.2.5.1 Integração interdisciplinar da brincadeira africana “pegue o bastão” em história, educação física, artes e língua portuguesa

Objetivo específico: Promover as aprendizagens das relações étnico-raciais, das expressões oral, escrita, corporal e da cooperação.

Etapas da Educação Básica: 1º ao 5º ano.

Organização da turma: Em grupo.

Duração da aula: 30 a 50 minutos.

Materiais: Cabos de vassouras ou varas de madeiras.

Procedimentos: Iniciar a atividade com a apresentação da brincadeira, incluindo sua origem, organização e os comandos que devem ser seguidos pelos participantes. Explicar também os componentes curriculares que podem ser trabalhados durante a realização do jogo:

- ✓ **História:** abordar a origem da brincadeira, destacando a importância dos povos africanos, da diáspora africana e da cultura africana para a formação da cultura brasileira;
- ✓ **Educação Física:** desenvolver o movimento corporal, a lateralidade, o equilíbrio e a cooperação entre os estudantes;
- ✓ **Artes e Língua Portuguesa:** estimular a expressão oral, a escrita, a expressão corporal e a musicalidade.

Pistas pedagógica: É fundamental adequar a brincadeira, as atividades e os materiais à faixa etária dos estudantes, assim como adaptar os comandos da brincadeira de acordo com os conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar.



Clique na imagem



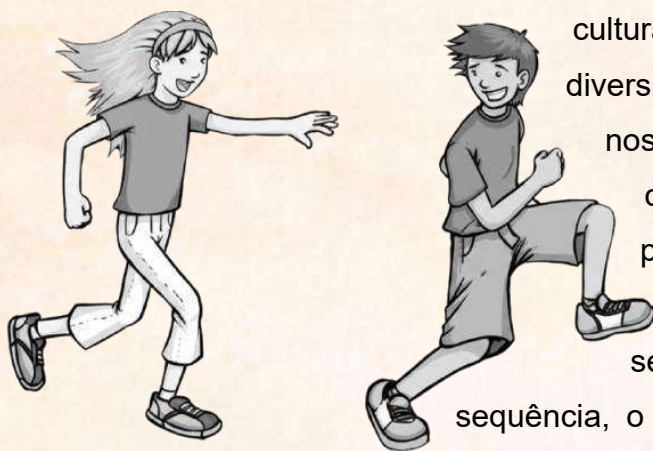
Clique na imagem

1.2.6 Jogo africano “acompanhe meus pés”

O jogo africano Acompanha meus pés, adaptado de uma brincadeira infantil do Zaire, atual República Democrática do Congo, é um jogo de imitação e ritmo. O líder realiza uma sequência de passos com os pés, e os demais participantes devem acompanhá-lo; quem acertar o passo torna-se o novo líder.

Conforme Cunha (2016), em sua obra Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural, as crianças formam um círculo. O líder canta e bate palmas, parando na frente de uma das crianças para executar algum tipo de dança. Se a criança conseguir copiar os passos, assume o papel de líder; caso contrário, o líder escolhe outra criança e repete a dança. Como variação, a troca do líder também pode ocorrer quando a criança escolhida erra o passo.

A autora ainda destaca que, ao final do jogo, o professor pode promover um debate sobre a musicalidade como um dos valores afro-civilizatórios presentes na cultura brasileira. Esse valor originou uma diversidade de produtos culturais e musicais nos diferentes estados, como o samba, o carimbó e o hip hop. O foco da aula pode ser a audição e vivência desses ritmos, observando suas semelhanças e diferenças. Na sequência, o docente pode escolher algum ritmo específico para pesquisa e aprofundamento, especialmente aquele mais presente na região ou já conhecido pelos alunos.



Portanto, a utilização do jogo Acompanha meus pés de forma interdisciplinar contribui para o desenvolvimento dos componentes curriculares de História, Educação Física, Língua Portuguesa, Artes e das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, promove conhecimentos relacionados à afrodescendência, à cultura musical e à diversidade de ritmos existentes no Brasil.

1.2.6.1 Integração interdisciplinar do jogo africano “acompanhe meus pés” em história, educação física, língua portuguesa e artes

Objetivo específico: Fomentar os conhecimentos relacionados a cultura afrodescendente através da musicalidade e dos diferentes ritmos e expressões orais e corporais.

Etapas da Educação Básica: 1º ao 5º ano

Organização da turma: Em grupo.

Duração da aula: 30 a 50 minutos. Adequar a necessidade da turma

Materiais: Caixa de som, tela, pincel, tinta, lápis de cor, caneta colorida, cadernos, lápis, caneta.

Procedimentos: Apresentar as regras do jogo e fornecer instruções claras sobre sua execução. O direcionamento interdisciplinar contempla os seguintes componentes curriculares:

- ✓ **História:** promover o diálogo sobre a diversidade de músicas e ritmos afro-brasileiros e populares;
- ✓ **Educação Física:** trabalhar a expressão corporal e o ritmo; em **Língua Portuguesa**, desenvolver a expressão oral e escrita por meio da apreciação do canto e da letra das músicas;
- ✓ **Artes:** explorar expressões corporais, desenho e pintura inspirados nos ritmos e músicas preferidas dos estudantes.

Pistas pedagógica: As atividades, a brincadeira e os materiais devem ser adaptados à faixa etária, e os comandos ajustados de acordo com os conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar.

Sugestões: Vídeo da Brincadeira africana acompanha meus pés:



Vídeo 1
Clique na imagem



Vídeo 2
Clique na imagem



Vídeo 3
Clique na imagem

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente Guia de Formação Docente, contendo sequências didáticas interdisciplinar, com os saberes relacionados a ludicidade africana, através dos jogos e das brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira, oportuniza aos professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, orientações pedagógicas interdisciplinares para as práticas educativas antirracistas, a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Contudo, o Guia de Formação Docente, oferece subsídios teóricos-metodológicos para a articulação de práticas pedagógicas intercultural, a valorização da cultura afrodescendente, a propor diálogos e reflexões a partir de um currículo decolonial, a pressupor a valorização dos saberes construídos nas comunidades, nos territórios e nas experiências de vida do estudantes, reconhecer a escola como um espaço de diálogo intercultural, como propõem Freire(1996), a romper com a lógica bancária de ensino a favorecer práticas pedagógicas participativas, interdisciplinares e contextualizadas, nas quais os estudantes assumem papel ativo na construção do conhecimento.

Portanto, a possibilidade de práticas interdisciplinares, por meio de sequências didáticas com os jogos e brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileira, emerge como uma perspectiva crítica que questiona, a colonialidade do saber, do poder e do ser, propondo a valorização de epistemologias plurais e o reconhecimento das identidades culturais diversas presentes na sociedade contemporânea (Quijano, 2005).

REFERÊNCIAS

BORGES AQUINO, Laudicéia; LEANDRO NUNES SOARES, Caroline; FULGÊNCIO ALVES DA SILVA, Tarcísio. A Interdisciplinaridade na prática pedagógica: Aprendizagem lúdica. **Revista Cacto - Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade Online**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. e23005, 2025. Disponível em: <https://revistas.ifsertaope.edu.br/index.php/cacto/article/view/1446>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 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”. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.

CUNHA, Débora Alfaia. **Das Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. Disponível em: https://www.laab.pro.br/projeto/publicacoes/LAAB_ebook%20brincadeiras%20africanas%20para%20a%20educacao%20cultural.pdf. Acesso em 30 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

INSTAGRAM. **Brincadeira africana e afro-brasileira “Escravo de Jó”**. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C9awes3B3b-/>. Acesso em: 3 fev. 2026.

INSTAGRAM. **Heróis da Educação BR**. Disponível em: <https://www.instagram.com/heroisdaeducacaobr>. Acesso em: 3 fev. 2026.

INSTAGRAM. **Pega o bastão.** Disponível em:
<https://www.instagram.com/reel/DRUQVExgJUV/>. Acesso em: 3 fev. 2026.

INSTAGRAM. **Pega o bastão.** Disponível em:
<https://www.instagram.com/reel/C7495wqPujt/>. Acesso em: 3 fev. 2026.

LEITÃO, Arnaldo S. **Amarelinha Africana / Teca Teca.** Material didático educativo, 2025. Disponível em:
https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/1000235/2/Wagner%20Breganholi_TCC.pdf. Acesso em: 3 fev. 2026

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NEUENFELDT, Adriano Edo; RODRIGUES, Ariane Wollenhoupt da Luz; OLIVEIRA, Waléria Fortes de. **Jogos interdisciplinares:** uma possibilidade de interação criativa. Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 9, n. 1, p. 79–97, 2012. Disponível em:
<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/download/1179/1046/2417>. Acesso em 2 fev. 2026.

PEREIRA, Alesandro Anselmo. **Jogos Africanos:** aprendendo com estudantes de origem africana matriculados na Universidade Federal de São Carlos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11714>.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTEREST. **Grafismo africano.** Disponível em:
<https://br.pinterest.com/arquedluiz/grafismo-africano/>. Acesso em: 3 fev. 2026.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142. Disponível em:
<http://www.liberdadeerevolucaoapopular.com.br/wpcontent/uploads/2018/02/49715997-Colonialidade-do-poder-eurocentrismo-e-America-Latina-Anibal-Quijano.pdf>. Acesso em 2 fev. 2026.

TREVISAN, Inês; VENTURIERI, Bianca (org.). **Sequências didáticas:** propostas para o ensino de Ciências em contextos amazônicos. Santo Ângelo: Metrics, 2024. Disponível em: <https://editorametrics.com.br/media/pdfs/255/hcz2JatTNzVM.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2026.

YOUTUBE. **Acompanha meus pés.** Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=SE3aO9NZJf4>. Acesso em: 3 fev. 2026.

YOUTUBE. **Acompanha meus pés.** Disponível em: https://youtu.be/_9jfal9brol. Acesso em: 3 fev. 2026.

YOUTUBE. **Acompanha meus pés.** Disponível em: https://youtu.be/2SR_k2qTTqM. Acesso em: 3 fev. 2026.

YOUTUBE. **Amarelinha Africana.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SfGfBoPl0w>. Acesso em: 3 fev. 2026.

YOUTUBE. **Amarelinha Africana.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a0GmqI6Mkfk>. Acesso em: 3 fev. 2026.

YOUTUBE. **Amarelinha Africana.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OkUQNdD5E7A>. Acesso em: 3 fev. 2026.

YOUTUBE. **Escravo de Jó.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tUOHoX_FvaM. Acesso em: 3 fev. 2026.

YOUTUBE. **O Reino Infantil.** Disponível em: <https://www.youtube.com/@OREinoInfantil/shorts>. Acesso em: 3 fev. 2026.

YOUTUBE. **Terra-mar.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RdMV_dhMrWA. Acesso em: 3 fev. 2026.

YOUTUBE. **Yoté – Jogo africano e afro-brasileiro.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xuQcGof5oRM>. Acesso em: 3 fev. 2026.

ZABALA, Antoni. **As sequências didáticas e as sequências de conteúdo.** In: A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-87. Disponível em: https://ava.pr2.uerj.br/pluginfile.php/6521/mod_resource/content/1/As%20sequencias%20didaticas%20e%20as%20sequencias%20de%20conteudo.%20Antoni%20Zabala.pdf Acesso em: 03 jan. 2026.



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

