

EDUCAÇÃO FÍSICA, JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E ETNOMATEMÁTICA: DIÁLOGOS ANTIRRACISTAS PARA PROMOÇÃO DE JUSTIÇA SOCIAL A PARTIR DA ESCOLA

PHYSICAL EDUCATION, AFRICAN GAMES AND PLAY, AND
ETHNOMATHEMATICS: ANTI-RACIST DIALOGUES FOR THE PROMOTION OF
SOCIAL JUSTICE FROM SCHOOL

PHYSICAL EDUCATION, AFRICAN GAMES AND PLAY, AND
ETHNOMATHEMATICS: ANTI-RACIST DIALOGUES FOR THE PROMOTION OF
SOCIAL JUSTICE FROM SCHOOL

Joanna de Ângelis Lima Roberto¹, Júlio Omar da Silva Lourenço²

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4472

Recibido: 06/01/2026| Aceptado: 30/01/2026| Publicación en línea: 04/02/2026.

RESUMO

O currículo escolar brasileiro ainda sofre as consequências das colonialidades, principalmente a do saber, visto que as hierarquias epistêmicas e eurocêntricas fazem parte da alma dos saberes aplicados nas escolas, contribuindo para o apagamento e invisibilização dos saberes africanos e afro-brasileiros, impactando em todos os campos de conhecimento e, em nosso caso, na Educação Física e Educação Matemática. Nesse contexto, os valores civilizatórios (Trindade, 2005), saberes e jogos africanos, bem como a matemática que saem do viés eurocêntrico, são tratados como folclore, saberes periféricos ou atividades marginais, tratados na maioria das vezes de forma exótica diminuindo seu potencial epistemológico. Este artigo tem como objetivo discutir, de forma crítica, como o diálogo entre a Educação Física, os jogos e brincadeiras africanas e a Etnomatemática podem contribuir para construção de horizontes e práxis pedagógicas antirracistas. Fundamentado na Educação Física através dos Jogos (Huizinga, 2000 e Kishimoto, 2010), Etnomatemática (D'Ambrósio, 2019) e educação antirracista (Gomes, 2017 e Munanga, 2008), a partir do entendimento de que os jogos e brincadeiras africanas são tecnologias ancestrais de conhecimento que articulam corpo, mente, estratégias, lógica matemática e os valores civilizatórios, propondo pela interação desses componentes curriculares a decolonização dos currículos (Gomes, 2012), a inclusão do negro como agente da sua história (Asante, 2009) e a aplicação da Lei 10.639/2003, visando a articulação de áreas que casualmente não dialogam, buscando a construção de horizontes e práxis pedagógicas que buscam o fortalecimento de uma educação antirracista e na promoção da justiça social.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Jogos Africanos. Etnomatemática. Educação Física. Valores Civilizatórios.

¹ Doutora em Educação, contextos contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: nanaufrrj5@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9759-8729>

² Mestre em Educação em Saúde e Ciência, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Macaé, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: juomar@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9317-3610>

ABSTRACT

The Brazilian school curriculum still suffers the consequences of colonialism, especially in the area of knowledge, since epistemic and Eurocentric hierarchies are part of the very essence of the knowledge applied in schools, contributing to the erasure and invisibility of African and Afro-Brazilian knowledge, impacting all fields of knowledge and, in our case, Physical Education and Mathematics Education. In this context, civilizational values (Trindade, 2005), African knowledge and games, as well as mathematics that depart from a Eurocentric perspective, are treated as folklore, peripheral knowledge, or marginal activities, often portrayed in an exotic way, diminishing their epistemological potential. This article aims to critically discuss how the dialogue between Physical Education, African games and play, and Ethnomathematics can contribute to the construction of anti-racist pedagogical horizons and practices. Based on Physical Education through Games (Huizinga, 2000 and Kishimoto, 2010), Ethnomathematics (D'Ambrósio, 2019) and anti-racist education (Gomes, 2017 and Munanga, 2008), from the understanding that African games and play are ancestral technologies of knowledge that articulate body, mind, strategies, mathematical logic and civilizational values, proposing through the interaction of these curricular components the decolonization of curricula (Gomes, 2012), the inclusion of black people as agents of their history (Asante, 2009) and the application of Law 10.639/2003, aiming at the articulation of areas that casually do not dialogue, seeking the construction of horizons and pedagogical praxis that seek the strengthening of an anti-racist education and the promotion of social justice.

Keywords: Anti-racist Education. African Games. Ethnomathematics. Physical Education. Civilizational Values.

RESUMEN

El currículo escolar brasileño aún sufre las consecuencias del colonialismo, especialmente en el sector del conocimiento, ya que las jerarquías epistémicas y eurocéntricas forman parte de la esencia misma del conocimiento aplicado en las escuelas, contribuyendo a la supresión e invisibilidad del conocimiento africano y afrobrasileño, impactando todos los campos del conocimiento y, en nuestro caso, la Educación Física y la Educación Matemática. En este contexto, los valores civilizatorios (Trindade, 2005), el conocimiento y los juegos africanos, así como las matemáticas que se apartan de una perspectiva eurocéntrica, son tratados como folclore, conocimiento periférico o actividades marginales, a menudo retratados de manera exótica, disminuyendo su potencial epistemológico. Este artículo tiene como objetivo discutir críticamente cómo el diálogo entre la Educación Física, los juegos y el juego africanos y la Etnomatemática puede contribuir a la construcción de horizontes y prácticas pedagógicas antirracistas. Con base en la Educación Física por el Juego (Huizinga, 2000 y Kishimoto, 2010), Etnomatemática (D'Ambrósio, 2019) y educación antirracista (Gomes, 2017 y Munanga, 2008), desde la comprensión de que los juegos y el juego africanos son tecnologías ancestrales de conocimiento que articulan cuerpo, mente, estrategias, lógica matemática y valores civilizatorios, proponiendo a través de la interacción de estos componentes curriculares la descolonización de los currículos (Gomes, 2012), la inclusión de las personas negras como agentes de su historia (Asante, 2009) y la aplicación de la Ley 10.639/2003, visando la articulación de áreas que casualmente no dialogan, buscando la construcción de horizontes y praxis pedagógicas que busquen el fortalecimiento de una educación antirracista y la promoción de la justicia social.

Palabras clave: Educación Antirracista. Juegos Africanos. Etnomatemáticas. Educación Física. Valores de la Civilización



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A educação brasileira (currículo e escola) está inserida em um contexto em que o racismo estrutural dita os modus operandi de toda sociedade, a partir da hierarquização e valorização da cultura eurocêntrica, subalternizando corpos e culturas, saberes e conhecimentos dos povos que destoam do que o padrão cartesiano apresenta como válido. Mesmo após a promulgação dos marcos legais, observamos que as culturas ditas subalternas não encontram lugar valorizado e com a devida importância no currículo brasileiro.

Não obstante, observamos que a escola se revela como um ambiente social heterogêneo, dando origem a uma grande diversidade de culturas, costumes, diferenças étnico-raciais e de classes sociais, tornando-se *lócus* propício a diferentes conflitos, que se manifestam muitas vezes através de preconceitos e discriminações.

Nessa linha de pensamento, Munanga ressalta que:

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como um momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2008, p.11).

Assim, o elemento não branco é desrespeitado, não se vê representado identitária e culturalmente na escola, pela ausência de estímulos, fato que culmina em sua exclusão e no seu silenciamento ainda na escola, tendo como consequências, vivências violentas cotidianas que representarão, no futuro, o seu fracasso escolar e como consequência, a evasão do meio educacional.

Esse ideário de pensamentos excludentes que nutrem esses preconceitos e discriminações se originam em uma corrente de pensamento que primava pelo ideal eugenista que a miscigenação possibilitou. E que foi reproduzida em todos os setores da sociedade e, conseqüentemente, na educação, tendo o embranquecimento como um ideal a ser conquistado no país.

Neste sentido, tivemos um apagamento cultural (apagamento das diferenças, principalmente da cultura negra e indígena), para fomentar a criação de um Estado-nação, onde teríamos uma identidade brasileira, silenciando sistemática e violentamente as outras identidades, inclusive por meio da invisibilização das contribuições culturais dos povos africanos que para cá foram trazidos, como também dos povos indígenas originários da terra, sendo reconhecidos somente por sua força e mão de obra.

O que observamos atualmente é a perpetuação do racismo estrutural, que se configurou no racismo à brasileira, “um racismo que se constrói pela negação do próprio racismo” (MUNANGA, 2008 p.13). O sistemático apagamento cultural traz em seu bojo o que se pode chamar de epistemicídio, na medida em que visa a não valorização dos conhecimentos dos povos africanos e afrodescendentes, descaracterizando-os, invalidando-os e relegando seus saberes a um lugar de conhecimentos periféricos ou em conhecimentos subalternos, corroborando mais uma vez com as políticas de negação de sua identidade e o domínio de seus corpos.

A educação precisa ser cada vez mais propícia a lutar por conhecimentos outros que valorizem uma postura antirracista e capaz de facilitar aprendizagens que permitam o respeito à diversidade e à diferença, ampliação das capacidades cognitivas e desenvolvimento de interações sociais equânimes e igualitárias.

Quando olhamos para dentro da escola, se tivermos um olhar crítico, vamos observar que os diversos campos de conhecimento estão separados na forma em que D’Ambrósio (2016) chamou de “gaiolas epistemológicas” pois não há diálogo entre as disciplinas, como se os saberes e os conhecimentos fossem feitos de forma isolada, onde cada disciplina não conversa, trazendo à baila o pensamento dicotômico de que algumas disciplinas possuem posição de destaque ou neutralidade quando se fala em questões sociais.

É nesse caminho de desconstrução de pensamentos de disciplinas que se isolam para cada uma dar sua contribuição nas camadas da sociedade, que trazemos às conversas a Educação Física e a Etnomatemática no viés de D’Ambrósio (2019), promovendo um diálogo entre as tradições e a modernidade em prol de uma sociedade equânime e dialógica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os jogos e brincadeiras são vistos historicamente de formas diversas. Segundo Kishimoto (2010) nunca foi fácil definir jogos. Diversas definições e autores versaram sobre o Jogo e as

Brincadeiras que já foram considerados meros passatempos, atividades fúteis, como recreação desde a antiguidade greco-romana, na Idade Média considerado algo “não sério” pela associação aos jogos de azar. No entanto no Renascimento aparece como mecanismo para divulgar princípios sobre ética, moral e também disciplinas curriculares, porém no “Romantismo constrói no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo” (KISHIMOTO, 2010, p.15)

Para Huizinga (2000) “o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. ” Para ele, o conceito de jogo deve guardar singularidade em relação aos outros sistemas de pensamento pelos quais articulamos a estrutura social e espiritual. Ou seja, limitar-nos a apresentar e representar suas características e habilidades manuais, corporais e intelectuais.

Para Kishimoto (2010), os jogos podem ser divididos em quatro tipos de jogos ou brincadeiras: Jogos/ brincadeiras Tradicionais; Faz de conta ou Jogos Simbólicos; Jogos de construção e os Jogos ou brinquedos educativos, que é o foco em nosso trabalho.

O jogo ou brinquedo educativo é um recurso singular, pois enquanto desenvolve e ensina faz de maneira prazerosa, deste modo exerce duas funções: a função lúdica e a função educativa. É um recurso pedagógico que “maximiza a construção do conhecimento”, introduz o lúdico prazer, a ação ativa e motivadora, além da capacidade de iniciação”. Ou seja, desenvolve o indivíduo de maneira integral (emocional, afetiva, socialmente e corporal).

O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se "apenas" de um jogo pode passar para segundo plano. A alegria que está indissolivelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são os dois pólos que limitam o âmbito do jogo. O jogo tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível à "vida quotidiana" reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto. (HUIZINGA, 2000, n.p)

Educação Física, Corpo e Educação Antirracista

Paulo freire (2018) afirma que a Educação não é neutra, logo, a Educação Física escolar não pode ser neutra, é um campo de disputas simbólicas e políticas que produz significados sobre o corpo, o movimento e a cultura. Diversas abordagens críticas da área têm questionado a hegemonia esportivista e biologizante, defendendo a compreensão do corpo como construção histórica, social e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a Educação Física como um

componente curricular responsável por tematizar “as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos”, que foram implementadas por inúmeros grupos sociais ao longo da história. Nessa percepção, “o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo”. E assim, continua

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BRASIL, 2018, p.213)

Historicamente a Educação Física é marcada como um componente curricular com concepções biologicistas eurocentradas, formulando uma naturalização de hierarquias de corpos, estereótipos e raças, associando determinados corpos a atributos como força, desempenho e disciplina, em oposição a outros vinculados à racionalidade e ao controle (BRACHT, 2003), assim reforçando estereótipos raciais gerando exclusões materiais e simbólicas no espaço escolar.

No contexto das relações étnico-raciais, autores como Gomes e Munanga evidenciam que o corpo negro foi historicamente racializado, ora hipersexualizado, ora reduzido à dimensão da força física. Uma Educação Física comprometida com o antirracismo precisa romper com essas representações e reconhecer o corpo negro como corpo-saber, produtor de conhecimentos, memórias e epistemologias. Evidenciar práticas corporais baseadas na ludicidade africana e afro-diaspórica “é afirmar a urgência de valorização da corporeidade, da cultura da história e da ancestralidade negras” (CUNHA, 2022, In. PINTO et. al, 2022). É se posicionar-se conscientemente contra o racismo epistêmico presente na escola e em seu currículo folclorizado.

Ao reconhecer o corpo como uma construção histórica, social e cultural, a educação física crítica tensiona a ideia de neutralidade corporal e evidencia que os corpos são atravessados por marcadores como raça, gênero e classe (KUNZ, 2014). Nesse sentido, o corpo não pode ser compreendido apenas como suporte biológico do movimento, mas sim como um território de disputas políticas e epistemológicas. Essa perspectiva contribui com os estudos das relações étnico-raciais, que apontam o racismo como um elemento estruturante das relações sociais e das práticas educativas no Brasil (MUNANGA, 2003; GOMES, 2017).

A Educação Física e a Educação antirracista dialogam devido a necessidade de problematizar esse processo de racialização dos corpos no ambiente escolar em seu cotidiano. Pois, os corpos historicamente associados ao trabalho da força física é o corpo negro, transferindo-se esse mesmo atributo á performance esportiva, sendo sistematicamente destituídos de um reconhecimento cultural e intelectual, reforçando uma lógica de silenciamento e subalternização de seus saberes afro-referenciados. Função urgente da Educação Física ao trabalhar com corpos em movimento é desestabilizar tais narrativas, e reconhecer o corpo negro como um corpo pensante, produtor de conhecimento e cultura.

Nessa perspectiva, assumem centralidade no currículo, não como conteúdos periféricos ou pontuais, mas como saberes legítimos e estruturantes, as práticas corporais de matrizes africanas e afro-brasileiras, como a capoeira, as danças afro-brasileiras, os jogos e brincadeiras africanas e outras expressões rítmicas e corporais negras.

Porque utilizar Jogos e Brincadeiras Aricanas na Educação Básica?

A partir da observação com as dificuldades de aprendizagem dos discentes e, além disso, com o distanciamento identitário e cultural afro-brasileiro, o desconhecimento das culturas africanas em muitos deles e em cumprimento ao que determina a Lei 10639/2003 para a educação básica brasileira, buscamos nos jogos e brincadeiras africanas subsídios que pudessem contemplar todas essas carências demonstradas e sentidas na comunidade escolar, dentro das disciplinas de matemática e educação física, de forma a atender ambas, sem nos preocuparmos em trabalhar apenas por teorias.

A educação brasileira vem passando por inúmeras mudanças e alterações em seus marcos legais, com a incorporação de discursos que propõem torná-la cada vez mais acessível, inclusiva e democrática. Uma dessas mudanças foi a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que torna obrigatória a introdução nos currículos escolares da temática de História e Culturas Africanas e Afro-brasileira e da Cultura Indígena, que pretendem reparar a ausência da temática racial nos currículos e possibilitar o resgate e a valorização da contribuição da população negra e indígena na construção da sociedade brasileira.

Com base nessa necessidade gritante e urgente, propomos a utilização de jogos e brincadeiras africanas, a fim de contemplar as exigências dos marcos legais, de facilitar a aprendizagem de conceitos de matemática e os valores civilizatórios que se encontram no bojo

da educação física, ao trazer à baila uma crítica aos currículos engessados que valorizam a cultura eurocentrada e apagam a contribuição dos povos originários e todos os outros que contribuíram para construção da sociedade brasileira.

Neste sentido buscamos compreender em que medida os jogos e brincadeiras africanas podem ser potenciais recursos didáticos e como eles podem instrumentalizar o combate ao racismo e ao apagamento da cultura afro-brasileira, por meio das práticas de ensino de matemática em diálogo com a educação física, para além dos aspectos e conteúdos matemáticos inerentes ao jogo e os movimentos corporais da educação física, tais como operações básicas, raciocínio lógico, entre outros, na matemática e a destreza e a arte dos movimentos que a educação física proporciona. Reiteramos o potencial de discussão oportunizado pelos jogos e brincadeiras para promoção do debate acerca dos conhecimentos presentes no continente africano.

Não obstante, trazemos para o enriquecimento da nossa discussão, que as diversas formas de fazer/saber matemática e da educação física, nas diversas culturas onde os jogos e as brincadeiras são praticados, nos dão a dimensão de que, se existe uma diversidade cultural e consequentemente existe diversidade de conhecimentos, saberes e formas de se saber/fazer, desconstruindo a ideia cartesiana de que conteúdos escolares (acadêmicos) são universais (no sentido de forma única).

Diálogos entre Educação Física, Jogos e Brincadeiras Africanas e Etnomatemática

A partir do diálogo entre Educação Física, jogos e brincadeiras africanas e Etnomatemática, percebemos que nos é possível compreender o conhecimento de forma integrada, rompendo as fragmentações que usualmente ocorrem num currículo eurocentrado. Percebemos que o corpo participa integralmente de todo o processo: Ele pensa, calcula, decide, executa, interage com o ambiente e outros corpos, similares ou não, numa relação saudável percebemos que o racismo e suas nuances não se manifestam, os corpos criam estratégias e as executam de forma harmoniosa e natural. Assim, o corpo que joga, também pensa e este corpo é simultaneamente espaço matemático e corporal, tempo, movimento lógico e natural produzindo raciocínios e desenvolvimentos complexos.

Do ponto de vista antirracista, esse diálogo e coadjuvação recíproca entre Etnomatemática e Educação Física, desloca os jogos e brincadeiras africanas da condição de conteúdo complementar, para o centro do currículo, reconhecendo-os como práticas produtoras de

conhecimento científico e cultural para além dos muros escolares e produzindo transformações significativas na sociedade, decolonizando o currículo e as colonialidades do ser e saber, propondo práticas antirracistas a partir da valorização epistemológica e cultural não eurocêntrica.

Não obstante, os jogos e brincadeiras africanas constituem práticas culturais ancestrais que articulam valores civilizatórios como oralidade, ludicidade, lateralidade, cooperação, sociabilidade, entre outros. Diferentemente dos pensamentos e jogos ocidentais, como o Xadrez, Dama e outros, os jogos e brincadeiras africanas desconstróem a ideia de aniquilação do adversário e baseiam-se na filosofia Ubuntu e na cosmovisão africana, onde para vencer, é necessário cooperar, onde seu oponente não é visto como adversário, consequentemente não será aniquilado, apenas vencido conforme o raciocínio lógico e a destreza do vencedor.

Nesse sentido, o diálogo entre educação física, jogos e brincadeiras africanas e etnomatemática, desloca as hierarquias epistêmicas dominantes ao possibilitar uma abordagem inter e transdisciplinar, na qual o movimento corporal é reconhecido como dimensão cognitiva e cultural. A educação física, ao incorporar essas práticas, amplia seu horizonte formativo, passando a problematizar não apenas habilidades motoras, mas também processos de produção de conhecimento pela linguagem corpórea, deslocando as relações de poder e disputas epistemológicas presentes nos currículos eurocêntricos.

É necessário, então, refletir sobre como o currículo - trabalhado de modo transdisciplinar, multicultural, em contraponto ao modelo atual, eurocentrado, incluindo a discussão da questão racial - pode resgatar as contribuições africanas e afro-brasileiras, promovendo uma desalienação identitária e a (re)construção de novas oportunidades de aprendizagem. E ainda, promover a melhoria cognitiva, com o resgate e a inclusão dos saberes e das culturas africanas, presentes e invisibilizados na cultura nacional.

METODOLOGIA

Em nosso artigo optamos por utilizar como metodologia narrativas docentes, a partir do desenvolvimento profissional docente de cada um dos autores, sendo um professor de matemática, negro e militante e a outra, professora de educação física, também negra e militante, pois acreditamos que no acúmulo de nossas experiências, guardadas na memória, nossos saberes e conhecimentos podem ser compartilhados, quando somos instigados a relatar nossas práxis. E acreditamos que as histórias presentes nas narrativas podem contribuir para o fortalecimento e

construção de novos conhecimentos nas relações e na interação com o outro.

Neste sentido Eugênio e Trindade (2017, p.121) acrescentam:

As entrevistas narrativas se propõem, *a priori*, a trabalhar com fatos sociais, as experiências individuais e coletivas e, sobretudo, com histórias de vida dentro de um contexto sócio-histórico. Elas possibilitam identificar e refletir sobre aspectos característicos a partir dos quais produzem histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo. Sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo. (EUGÊNIO E TRINDADE 2017, p.121)

A narrativa, como metodologia, é um dispositivo que pode corroborar na interpretação, análise, reflexão e organização dos fatos e acontecimentos ocorridos ao longo do tempo passado ou presente, onde mais do que contar ou simplesmente relatar, é possível revelar o modo pelo qual os sujeitos conceberam e vivenciaram o mundo.

Podemos observar que a narrativa convida à participação do outro na interpretação/reflexão daquilo que é narrado. Assim, nos diz “[...] ao mesmo tempo em que reencontramos a nós mesmos [conhecemos a nós mesmos] [...]” (BRAGANÇA 2011, p.158 apud RAMOS et al, 2016 p.48) abrimo-nos ao outro, ao universo.

Na observação supracitada, podemos ver que a narrativa favorece a relação com o outro, o que, por sua vez, contribui para a construção da alteridade e a maximização da identidade.

É na relação com o outro que somos capazes de (re)construir nossa personalidade/identidade e evoluirmos enquanto pessoas que buscam uma melhoria, tanto pessoal quanto profissional. No entanto podemos, pela reflexão e pelo ato da narrativa, rememorar experiências diversas da vida e não cometermos os mesmos erros novamente, trazendo como recompensa o aprimoramento.

Para a composição das informações que orientaram a presente pesquisa, reiteramos o papel das entrevistas narrativas no fornecimento de informações basilares sobre o que ocorre durante as aulas em que os professores se utilizam dos jogos da família Mancala.

Segundo Moura e Nacarato (2017, p.2) apud Benjamin (1994):

As narrativas são formas artesanais de comunicação, utilizadas pelos seres humanos para contar histórias; por elas lembramo-nos de nossas experiências, encontramos possíveis explicações para elas (MOURA E NACARATO 2017, p.2 apud BENJAMIN 1994).

Acreditamos que a utilização desse procedimento trará as contribuições dos professores entrevistados como fontes valiosas de informações, pois a entrevista narrativa visa deixá-los mais

à vontade, sem a rigidez de perguntas guiadas, facilitando suas respostas.

Ao narrar, o entrevistado tem a possibilidade de incluir-se no contexto, podendo contar o que ainda não havia pensado, transformando sua trajetória de vida em partes integrantes da sua vida profissional, numa espécie de autobiografia.

Em Bolognani (2013 p.21) citando Bertaux (2010, p.29) temos que:

A narrativa de vida torna-se “um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem”. (BERTAUX, 2010, p.29 apud BOLOGNANI, 2013 p.21)

É por meio destas narrativas que buscaremos encontrar as respostas para os nossos questionamentos, através das reflexões dos professores entrevistados, por suas *práxis* e os fatos de suas narrativas. Ao lembrarem os fatos ocorridos durante a utilização de jogos e brincadeiras africanas nas aulas, podem perceber algum detalhe que tenha passado despercebido durante a atividade e agora revelá-lo, possibilitando uma melhoria futura também das suas atividades e nos permitindo a construção de outros conhecimentos pelas novas variáveis que foram adicionadas.

Neste sentido, Muylaert et al (2014, p.194) corrobora:

Uma das funções da entrevista narrativa é contribuir com a construção histórica da realidade e, a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado também há potencial de projetar o futuro. Nessa ótica, o recurso da narrativa coincide com a perspectiva de movimento, no sentido teórico, pois através dela é possível conseguir novas variáveis, questões e processos que podem conduzir a uma nova orientação da área em estudo (MUYLAERT et al, 2014, p.194).

Ao utilizarmos as narrativas, estamos adquirindo informações com grande riqueza de detalhes e poderemos aplicá-las na área que estamos estudando, pois são referências que trarão novas variáveis às informações existentes e, assim poderemos avançar nos conhecimentos e contribuir ainda mais para o fortalecimento do mesmo, na busca por soluções, valorizando os relatos orais que não se encontram em nenhum documento.

Ratificando este pensamento, trazemos à baila Bolognani (2013 p.21) citando Josso (2006, p.21) que defende o trabalho sobre narrativas de história de vida, sendo:

Uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergência de dois novos paradigmas: o paradigma de um conhecimento fundamentado sobre uma subjetividade explicitada, ou seja, consciente de si mesma, e o paradigma de um conhecimento experimental que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares. (JOSSO, 2006, p.21 apud BOLOGNANI 2013 p.21)

Compreendemos que, através das narrativas, pode-se refletir sobre os fatos ocorridos e reorganizar os pensamentos que fundamentam as ações, pode-se criar estratégias distintas das anteriores e colocar em prática novamente dando um novo sentido ou forma ao que foi inicialmente produzido, e esta situação pode se repetir num ciclo contínuo, aumentando a produção de conhecimento com uma nova utilização.

Conforme a visão de Marquezan (2009, p.100), a análise do *corpus* da pesquisa se configura como a materialidade discursiva necessária para produzir sentidos.

Ainda sobre a dimensão do *corpus*, consideramos que tais informações lhe darão substância e são aquelas contidas nas entrevistas, o que Javchelovitch e Bauer (2019, p.92) chamam de enredo:

Contar histórias implica duas dimensões: a dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um “enredo”. O enredo é crucial para a constituição de uma estrutura narrativa. É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido numa narrativa. (JAVCHELOVTCH; BAUER, 2019 p.92)

Nossa pretensão, portanto, foi analisar o enredo para entender os fatos que geraram essas narrativas, desde o seu início, assim como do desenrolar dos acontecimentos que formaram as histórias e deram sentido à estrutura dessas narrativas.

Encontramos, nas entrevistas narrativas, enquanto metodologia, arcabouços consistentes que nos fizeram crer que esta forma de construção da pesquisa pode contribuir de maneira significativa para o entendimento de como a utilização de jogos e brincadeiras africanas pode agir sobre nossas práxis de maneiras a modificar nossa forma de pensar, indo além do jogo pelo jogo e nos fazendo refletir e analisar a educação como todo.

Esperamos, também, que este *corpus*, após analisado, possa responder os questionamentos propostos nessa pesquisa. Neste sentido, ratificamos que a escolha desta metodologia de análise será empregada para o enfrentamento das questões desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais avanços que busquemos, por meio da educação, conquistar para reduzirmos as desigualdades que assolam nossa sociedade, constantemente esbarramos em alguma

colonialidade, fruto das mazelas que o capitalismo promove(u).

Observamos que na educação tais chagas também deixam suas marcas, quando não respeitamos ou reconhecemos saberes outros como válidos, quando esses saem da bolha do eurocentrismo. É quando ocorre o fenômeno conhecido como colonialidade do saber.

Diante de tais observações percebemos que se dirimir as questões das colonialidades do saber e do ser, bem como, as condições de Racismo Epistêmico e social, a partir da escola e para além dela, temos que unir pensamentos e esforços das diversas disciplinas dos campos de conhecimento, dialogando-as. Transmutando o pensamento que isola, pelo que une, a partir da crítica do modo de ser africano em oposição ao eurocêntrico.

Diálogos entre Educação Física que enquadra a área de linguagens com a Etnomatemática (e suas variações), que pertence a área de ciências exatas e da terra, considerada por alguns como ciência dura (pela rigidez de seus cálculos e formas de entendimento) e, entre elas e as demais áreas, se faz mais do que necessário, se faz urgente, pois, o ato de pensar, refletir e ser crítico é inerente ao ser humano e, nos dias de atuais é imperativo, face as condições sociais.

Nosso trabalho buscou, a partir do diálogo, na metodologia das entrevistas narrativas, relembrar e rememorar as práticas de jogos e brincadeiras Africanas que diminui as distancias curriculares que separam a Educação Física da Etnomatemática e as aplicou para discentes que só as conheciam de forma desconexas e descontextualizadas e os permitiu uma experiência sui generis demonstrando que o conhecimento e o saber não se constituem de forma isolada, mas, sim da interação.

Consideramos como válido esse encontro, esta relação, pois, mesclamos a forma lúdica á corporeidade, a oralidade, a cooperação (principalmente) e os valores civilizatórios que compõem a filosofia e modo de vida Africana, como forma de dissipar pensamentos excludentes e racistas que impedem a escola de promover a justiça social e equidade a partir de seus limites e para além deles.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: uma abordagem epistêmica Inovadora** / Elisa Larkin Nascimento (org.). São Paulo; Selo Negro, 2009.

BOLOGNANI, M. S. F.; NACARATO, A. M. **Identidade profissional de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais**. Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 54, n. 40, p. 75–100, 2016. DOI: 10.21680/1981 1802.2016v54n40ID9849. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9849>. Acesso em: 14 nov. 2019

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2003. v. 1. 134p

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. DF: Diário Oficial da União. Ano 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/2008** de 10 de março de 2008. DF: Diário Oficial da União. Ano 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

D'Ambrósio, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade** / Ubiratan D'Ambrósio. – 6. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora 2019.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v.9, n.20, 27 dez.2016

EUGÊNIO, B.; TRINDADE, L. B. **A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação**. Pedagogia em Foco, Iturama-MG, v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66.ed.-RJ/SP; Paz e Terra, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro: v. 12. n.1, pp.98-109, Jan/Abr.2012

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Coleção Estudos Dirigida por J. Guinsburg. Tradução: João Paulo Monteiro. 4ª edição – reimpressão. 2000

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M.W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. P. 90-113.

KISHIMOTO, T.M. **O Jogo e a educação infantil**. In.: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. KISHIMOTO. T. M. (Org.) 13ª ed. SP: Cortez, 2010.

MARQUEZAN, Reinoldo. **A constituição do corpus de pesquisa**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 22, n. 33, p. 97–110, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/172>. Acesso em 16 mar. 2022

MOURA, Jônata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. **A Entrevista Narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professores**. Cadernos de Pesquisa. V.24, n.1, jan./abr. 2017. Maranhão: Ed. UFMA, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra** - 3. ed. - Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. 200p.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil.** In.: Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim, v. 22, 2005. p. 30-36. (Salto para o Futuro).