

# Mancala: uma Estratégia para a Formação de Professores em Cultura Africana

## Mancala: a Strategy for Teacher Training in African Culture

Deni Ribeiro Prado Furtado<sup>a</sup>; Zuleika Zamoner<sup>a</sup>; Mariana Aranha de Souza<sup>ab</sup>; Patrícia Ortiz Monteiro<sup>ab</sup>; Suzana Lopes Salgado Ribeiro<sup>\*c</sup>

<sup>a</sup>Universidade de Taubaté, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. SP, Brasil.

<sup>b</sup>Centro Universitário do Sul de Minas, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Desenvolvimento Regional. MG, Brasil.

<sup>c</sup>Universidade de Taubaté, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. SP, Brasil.

<sup>c</sup>Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. MS, Brasil.

\*E-mail: [suzana.ribeiro@falaescrita.com.br](mailto:suzana.ribeiro@falaescrita.com.br)

---

### Resumo

Este texto tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de inserir contribuições importantes dos afrodescendentes no ambiente escolar, com uma visão para além da decolonização. De natureza qualitativa, este estudo foi realizado com trinta professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de diferentes componentes curriculares de uma Secretaria Municipal de Educação de um município do Vale do Paraíba Paulista no ano de 2019. Utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados a proposição de uma oficina de Africanidade com o uso do jogo Mancala para estes professores, durante o Horário de Trabalho Coletivo e a avaliação do encontro, realizada por meio da aplicação de um questionário online enviado a todos os professores. Os resultados demonstram que a formação continuada é fundamental para o processo de desenvolvimento profissional docente e que ela possui um importante papel no processo de conhecimento, reflexão e trabalho pedagógico com a temática das diversidades étnico-raciais e da História da África. Os professores participantes afirmaram que conheciam o jogo, mas não sabiam jogar, o que demonstra, ainda, um distanciamento entre a compreensão epistemológica e sua aplicabilidade nos diferentes contextos da sala de aula. Verificou-se também que o processo formativo, quando promove vivências com os professores, amplia o processo reflexivo e as possibilidades de transformação das práticas educativas.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Diversidade Étnico-Racial. Mancala.

### Abstract

*This text aims to reflect on the possibilities of inserting important contributions of people of African descent in the school environment, with a vision beyond decolonization. Of a qualitative nature, this study was carried out with thirty teachers from the Final Years of Elementary School from different curricular components of a Municipal Education Secretariat of a municipality in Vale do Paraíba Paulista in 2019. It was used as instruments for data collection the proposition of an African workshop with the use of the Mancala game for these teachers, during the Collective Working Hours and the evaluation of the meeting, carried out through the application of an online questionnaire sent to all teachers. The results demonstrate that continuing education is fundamental to the professional development process of teachers and that it has an important role in the process of knowledge, reflection and pedagogical work with the theme of ethnic-racial diversities and the History of Africa. The participating teachers stated that they knew the game, but did not know how to play, which further demonstrates a gap between epistemological understanding and its applicability in different classroom contexts. It was also found that the formative process, when*

---

## 1 Introdução

Uma das principais atuações do ensino de história é auxiliar na formação dos indivíduos para a atuação cidadã na sociedade (SILVA, 2012). Nesta perspectiva de consciência, o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que leva a leitura de mundo para o aluno.

Trabalhar com os jogos milenares em sala de aula possibilita que os alunos façam reflexões a partir do conhecimento da cultura de outros povos, como pensavam, como agiam e como brincavam, por exemplo. Assim, eles conseguem estabelecer relações entre as diferentes nações, valorizando o respeito, um valor que precisa ser revisitado sempre nos espaços escolares, e que está presente nas competências gerais e nas socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular.

Ao abordar a temática de África na sala de aula, é comum observarmos um olhar voltado para o atendimento das não

tão novas legislações, como a Constituição de 1988 e as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Segundo Munanga (2015), até 2001 parecia que o mito da democracia racial ainda estava presente na sociedade brasileira e em apenas alguns casos a história da África e do negro no Brasil eram abordadas por estudiosos. Foi então que ocorreu a III Conferência Mundial da ONU contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, em Durban, na África do Sul.

Alguns pontos começaram a ser analisados, afinal, que “África” se estuda na escola? Em quais situações a história e a contribuição do negro está presente em nossas escolas? Munanga (2015, p.31) aponta que “a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade” e nesse contexto, uma escola que aborda a história do negro relacionada à escravidão e ao processo de libertação, negando

uma história da África apresenta lacunas na compreensão das contribuições do negro para a história do Brasil.

A escola e a sociedade com um propósito de causar o apagamento ou mesmo representar de forma negativa a memória dos africanos até o final do século XIX, apresenta a Lei Áurea de 13 de maio de 1888 como um aspecto positivo para a nação, porém, o que acontece com os negros após essa lei fica desconhecido. Esta situação acaba sendo reforçada pelos diferentes tons de pele na sociedade brasileira, o que muitas vezes nos distancia de compreender a própria identidade (MUNANGA, 2015).

Deste modo, é necessário rever como a África e o negro aparecem no contexto escolar, sendo na maioria das vezes de forma esporádica, em períodos de comemoração, ou em alguns momentos históricos isolados. Para Santomé (1995, p.173) da forma como está inserido nos planos de aula, corre-se o risco de que sempre exista um trabalho isolado, na superficialidade como “[...] souvenir ao estudo dos souvenirs de uma viagem turística ou dado exótico”, caracterizando como um currículo turístico.

Nesse sentido, este estudo tem por objetivo proporcionar a reflexão sobre a diversidade étnico-racial, no tocante aos estudos da África e do negro para além das lacunas historicamente apresentadas na escola e nos currículos. A problematização que se apresenta é realizada a partir da reflexão de uma ação formativa realizada com docentes que atuam na Educação Básica, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em um município do Vale do Paraíba Paulista no ano de 2019.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Formação continuada: espaço de vivências

Os processos formativos fazem parte do cotidiano dos professores e os acompanham ao longo de toda a sua carreira, em seus diferentes âmbitos de atuação. Day (2001, p. 85) afirma que “[...] a necessidade, repetidamente reconhecida, de melhorar os níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos levou à que as políticas nacionais se centrassem na qualidade dos professores e do ensino na sala de aula”. Para o autor, ao longo dos anos e em diferentes países e em diferentes culturas têm sido realizados esforços para assegurar a todos os professores uma formação continuada frequente, de modo que possam manter atualizados seus conhecimentos dos conteúdos e continuar a desenvolver estratégias relativas à sala de aula, ao processo de ensino e à avaliação (DAY, 2001).

Segundo Day (2001, p.86) são os compromissos e ligações emocionais dos professores com seus alunos, positivos ou negativos, que proporcionam energia e articulam todo seu trabalho. A busca por aperfeiçoamentos e novas metodologias podem proporcionar aos estudantes e professores uma relação que os aproximem do sucesso da aprendizagem. Muitos professores engajados em sua trajetória profissional visam nessas metodologias uma aproximação com seus alunos.

Por outro lado, Gatti (2009, p.91) afirma que “qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível”. Para a autora, buscar aperfeiçoar suas estratégias metodológicas faz com que o professor esteja aberto ao novo e o mobiliza a aproximar, cada vez mais, o ensino da realidade de seus alunos e da compreensão de todo o contexto social que o circunda.

De acordo com Marcelo (2009, p. 8-9), “o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo”. Por isso, a formação continuada torna-se primordial para que o docente permaneça refletindo sobre sua prática educativa nos diferentes momentos de sua carreira. Essa reflexão permanente, embasada em estudos dentro ou fora da instituição que trabalha, são essenciais para eliminar o “isolamento” da sala de aula. Além disso, favorece as trocas entre seus pares, o que se tornam ricos momentos, em que ouvir a prática do outro ou escutar apontamentos de seus pares sobre suas práticas desenvolvidas, possibilitam ampliar o repertório didático do professor. Como consequência, novas estratégias de aprendizagem, novas formas de abordagem dos conteúdos e de problematizações são construídas no coletivo de docentes, no sentido de se efetivar comunidades importantes de aprendizagem.

Para Nóvoa (2017, p.1125), a “[...] formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente”. O autor pondera que o professor, ao atuar em um quadro de incerteza e de imprevisibilidade, acaba por não lidar com o conhecimento, mas com o conhecimento em situações de relação humana. Essa compreensão da atividade docente é extremamente importante, pois não se trata de conhecer ou se aprofundar nos conteúdos unicamente a partir de matrizes epistemológicas. Para Nóvoa (2017), o papel do professor vai além desta abordagem, em direção a uma compreensão muito mais aprofundada das relações estabelecidas entre os conteúdos e deles com o contexto e com o próprio desenvolvimento dos alunos, dos professores e da comunidade educativa.

Sobre isso, Gatti (2009, p.95-96) menciona que é na “[...] formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional”. A autora ainda questiona que nem sempre esta formação se acha disponível ou é adequada às necessidades do professor. Porém, para ela, a importância deste tipo de formação se dá pelo desenvolvimento de sua profissionalidade “[...] tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino” (GATTI, 2009 p. 98).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o professor,

ao assumir aulas, encontra-se muitas vezes desprovido da realidade de sala de aula, o que ocasiona, em muitos casos, em frustração com a profissão. Para Gatti (2009), são esses espaços de formação que possibilitam ao docente compreender-se em sua profissionalidade e em sua personalidade, na medida em que encontra ambientes formativos que possibilitam a escuta ativa, o diálogo, a troca de experiências, as análises de diferentes práticas e as diferentes possibilidades de elaboração de novas e diferentes estratégias de trabalho.

Contribuindo com esta ideia, Roldão (2007, p.101), ao analisar os fatores de distinção do conhecimento profissional docente, estabelece como um dos aspectos que regem o “saber ideal” ante a função de ensinar e sua eficácia, a “*comunicabilidade e circulação*” (grifos da autora). Para a autora, esta é a dimensão que mais distancia os docentes da posse de um conhecimento pleno. Assim, apropriar-se de conhecimentos já experimentados poderá repertoriar o profissional docente no desenvolvimento de suas funções. Conhecer diferentes práticas metodológicas e estratégias possibilita o desenvolvimento de aulas que atendam às necessidades da comunidade instalada. Para Roldão (2007, p.102), o professor precisa ter uma:

[...] contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares.

O professor é um incansável aprendiz, para isso se faz necessário compreender o meio em que está inserido, mas principalmente alimentar-se de conhecimento que possibilite ampliar seu repertório, nas diferentes metodologias e ainda contribuir para que seus pares conheçam suas práticas. São nessas trocas que os professores podem aprender e ensinar com o outro.

Sobre isso, é importante compreender a reflexão de Morgado (2011), ao afirmar que é de extrema importância que o docente se permita ser visto por seus pares em suas práticas, em seu posicionamento, em suas dúvidas e em suas ideias. Para o autor, uma postura individualista tem servido apenas de obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias. De outra forma, quando se prioriza a efetivação de comunidades de aprendizagem nos processos de formação continuada, aumentam de forma significativa as definições de soluções para diferentes problemas e lacunas no ensino.

## 2.2 Metodologia

De natureza qualitativa, este estudo apresenta uma análise de uma oficina realizada com um grupo de trinta professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma Secretaria Municipal de Educação de um município do Vale do Paraíba Paulista, que atuam em diferentes componentes curriculares. Esta oficina ocorreu em um encontro de Horário de Trabalho Coletivo (HTC) no ano de 2019 e, quando do seu encerramento, os professores responderam um questionário *online* retratando

suas impressões sobre o encontro formativo.

Os resultados apresentam a descrição didático-metodológica da oficina, evidenciando os elementos conceituais trabalhados e os depoimentos dos professores sobre esta experiência formativa.

## 2.3 África na sala de aula: reflexões epistemológicas e a legislação brasileira

Munanga (2015, p.28) sinaliza que “[...] reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada”. Torna-se necessário reconhecer que a África é o berço da humanidade e que grandes civilizações e reinos se desenvolveram nesse continente.

Santomé (1995, p. 163-170), por sua vez, aponta o quanto as culturas e as vozes de grupos sociais que são marginalizados, por não ocuparem estruturas importantes de poder acabam por ser “[...] silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação”. São estratégias para “[...] configurar mentalidades etnocêntricas, mentalidade que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre bom e mau”. São em situações como essas que o resgate do contexto histórico do Continente Africano e do negro do Brasil necessitam ser modificados.

Como aponta Santomé (1995, p.172) é importante promover uma política educacional que evite esse silenciamento e pense em um “currículo anti-marginalização”, em que os conteúdos sobre “essas culturas negadas” não sejam trabalhados isoladamente, mas que estejam presentes todos os dias do ano. Para o autor, “é preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais” (SANTOMÉ, 1995, p.176-177).

É possível observar nos textos de Santomé (1995), Gomes (2012) e Munanga (2015) o apontamento do papel de hierarquização da cultura, do povo, dos conhecimentos, como mecanismo para justificar, de certa forma, como os conteúdos são trabalhados na escola. Gomes (2012, p.102) menciona a necessidade de decolonizar os currículos, para “[...] formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”, possibilitar ao professor trazer esse contexto histórico, para além da ideia do senso comum e desconstruir estereótipos apresentados para justificar o lugar ocupado pelos negros na sociedade atual, desconfigurando o contexto em que este lugar foi ocupado até então.

Gomes (2012) afirma que a discriminação ocorre na seletividade e no silêncio praticados pelas instituições escolares. Ela reforça ainda que a ideia de silenciamento não pode ser confundida com desconhecimento. Para a autora, é preciso possibilitar a relação com o “outro”, com interpretações diferentes, que significa uma “[...] ruptura

epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural” (GOMES, 2012, p.105).

A autora ainda destaca que, ao promover estas atividades nas escolas, os resultados são ainda mais significativos e revelam o quanto contribuem para a constituição de uma sociedade plural em que as relações étnico-raciais são pautadas no respeito a diversidade, sendo que:

[...] os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propagado mito da democracia racial (GOMES, 2012, p.106).

Por outro lado, faz parte do currículo brasileiro trabalhar história de cultura da África e africanidades. A inserção dessas particularidades foi estabelecida com a Constituição de 1988, não em sua integralidade, mas com o processo de redemocratização foi possível ver reconhecidas as terras quilombolas e a criminalização do racismo. Segundo Gomes e Rodrigues (2018), foi a atuação de Abdias do Nascimento, como um dos primeiros congressistas, a levar o tema de equidade étnico-racial ao Congresso. Da mesma forma, é importante destacar a atuação do movimento negro para a adoção de diversas medidas, a fim de garantir direitos à população negra. São passos em direção a novas conquistas e é importante destacar a Constituição de 1988 como Constituição Cidadã, cujo próprio nome já evidencia a garantia de direitos a todos os cidadãos, sem exclusão.

Nesse contexto, é importante destacar a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 – pela Lei 10.639/03, em que são acrescidos os artigos 26-A e 79-B, que assim discorrem, respectivamente: “[...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” e “[...] O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

No entanto, foi somente em 10 março de 2008 que a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” foi incluída no currículo oficial da rede de ensino, por meio da Lei 11.645/08, que estabelece as seguintes proposições em seu art. 1º § 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 (BRASIL, 2008, s/p).

Sob essa perspectiva, compreende-se que estes contextos legais justificam a inserção do estudo de África em sala de aula. No entanto, por esta inserção ser um processo de conquista, principalmente do movimento negro, existe a necessidade de proporcionar processos contínuos de formação e de estudos constantes com os profissionais da área da educação para que possam compreender sua importância, as matrizes epistemológicas que os orientam e as reflexões metodológicas acerca de seu trabalho em sala de aula.

#### 2.4 Mancala: o que é e como foi realizada a oficina com os professores

Mancala é um jogo que desenvolve o raciocínio e a habilidade estratégica, além de vir imerso de toda uma cultura milenar africana. Não é só um jogo de tabuleiro, ele é carregado de história, cultura, valores e formação para a vida.

O jogo Mancala na África é conhecido como *awalé*. Mancala é um nome genérico para mais de 200 jogos, semelhantes entre si e originários do Egito Antigo. Possui de 3.500 a 7.000 anos e recebe vários nomes: *awalé*, *awele*, *lela*, *chosolo*, *kalak*, *ayo* entre outros. Segundo Gneka (2005, p.54) “[...] pelo *awalé*, o jogador conhece a alma africana ou a dos baobás, pois é com seus grãos que se joga e [...] ao jogar, o que se está fazendo é repetir os ciclos da natureza: o cultivo do solo e as colheitas, que seguem os ritmos das estações”. Neste estudo serão abordados dois jogos, dos mais de 200 possíveis.

Segundo Lima (2005), o baobá é considerado a árvore mais generosa entre todas, porque tudo nela se aproveita. Suas sementes podem ser comidas cruas, como castanhas, torradas, ou misturadas com milho para fazer mingau. Se muito torradas, podem ser usadas para fazer uma bebida como o café. As sementes ainda dão o óleo para fazer sabão e são estudadas por suas propriedades como cosméticos. As frutas que nascem são uma espécie de cabaça. Sua polpa tem seis vezes mais vitamina C que a laranja e dela se faz queijo e vários remédios. O suco era usado antigamente até para neutralizar o veneno, antes de comer um animal com flechas envenenadas. Por fim ainda existe a cabaça, que, além de alimento, ainda pode ser usada como utensílio. Pelo engrossamento do seu tronco, forma fendas e serve de moradia. Na África do Sul tem até um bar, o “baobar”. De acordo com Gneka (2005), quando morre, desaba sobre si mesma e de suas fibras se fazem cordas, tecidos, fios de instrumentos musicais, cestos etc. Ela ainda é muito apreciada pelos elefantes, sendo a comida predileta desses animais.

O autor ensina que todo jogo tem uma estratégia e este baseia-se na redistribuição contínua das sementes. No entanto, tudo pode ser posto em xeque a cada instante. “Semear para colher”: este é o princípio fundamental do jogo africano, que não varia. Sobre as estratégias o autor explica:

As estratégias são exercícios de cálculos matemáticos, pelos quais desenvolvemos a rapidez mental, a lógica e a concentração. Tudo isso numa brincadeira. Ele é muito fácil de aprender. Anos de jogo, no entanto, fazem com que certos

jogadores se tornem invencíveis. Mas é, sobretudo, um jogo baseado na generosidade: para ganhar, um jogador tem que saber doar ao seu adversário (GNEKA, 2005, p.54).

Segundo Schultz (2017), existem vestígios de seus tabuleiros encontrados na pirâmide de Kéops e nos desertos da Arábia. Cada povo deu ao jogo um simbolismo próprio, segundo suas crenças e seus costumes e até o material utilizado varia com a cultura e a religião. Em toda a África se joga com sementes do embondeiro ou baobás, ou ainda adansônia (este último nome originado pelo nome científico *Adansonia digitata*, em 1750, por Michel Adanson), na Indonésia com conchinhas e os marajás da Índia jogavam com rubis e safiras. Os tabuleiros também acompanham a posição social de quem joga, podendo ser simples covas escavadas na terra ou na areia, ou verdadeiras obras de arte. O autor explica que também é um jogo associado a ritos mágicos e sagrados, ao movimento das estrelas e à influência dos deuses, como os Alladians, povo da Costa do Marfim.

Acredita-se que, ao jogar Mancala, independentemente da idade, os jogadores desenvolvem as seguintes habilidades:

- Concentração e raciocínio;
- Reconhecer e respeitar regras;
- Antecipar jogadas, pensando qual melhor estratégia e tomada de decisão;
- Aprender a se socializar, esperando sua vez, interagindo com os colegas em cada jogada;
- Dominar a contagem e desenvolver cálculo mental;
- Aumentar a autoestima do jogador estudante.

Na oficina realizada com professores de diferentes componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental, muitas habilidades estavam sendo trabalhadas. Shulman e Shulman (2016, p.129) afirmam que:

A análise crítica da própria prática e o exame crítico de quem bem os alunos responderam a essa prática são elementos centrais de qualquer modelo de ensino. No coração dessa aprendizagem está o processo da reflexão crítica [...] processos metacognitivos.

Primeiramente foi realizada uma exposição da parte teórica sobre o tema História da África, a partir das leis que orientam e exigem este estudo em sala de aula. Em seguida, apresentou-se a cultura do jogo Mancala, evidenciando os materiais são utilizados pelos povos africanos ainda hoje, como os baobás. Finalizado a exposição oral, foram distribuídos tabuleiros e peças para que todos os presentes pudessem explorar as regras e estratégias dos dois jogos selecionados (dois mais de 200 possíveis), para que os professores pudessem jogar em duplas.

Para esta oficina foram selecionados o “Jogo Mancala com 4 sementes” e o “Jogo Mancala com 3 sementes”.

O “Jogo Mancala com 4 sementes” possui as seguintes regras:

Dois jogadores;  
Um tabuleiro com doze covas e duas reservas, sendo que cada jogador tem seis covas e uma reserva à direita;  
Quatro sementes em cada cova – menos nas reservas;  
Inicia o jogo: um jogador inicia escolhendo uma das suas covas, retira todas as sementes e vai plantando uma a uma

(menos nas reservas), iniciando na primeira cova da direita de onde colheu a semente;

Após, outro jogador também escolhe uma de suas covas, retira todas as sementes e vai plantando, iniciando na primeira da direita;

Sempre que o jogador plantar a **última** semente na cova do adversário que tiver uma ou duas sementes, colhe todas e guarda na sua reserva;

Quando um jogador tiver um número grande de sementes em uma cova, retirar tudo e for plantando e passar todo o campo do adversário e chegar ao seu, não planta na cova de onde iniciou a jogada, deixando-a vazia;

Vence o jogo quem colher mais na sua reserva.

O “Jogo Mancala com 3 sementes”, por sua vez, possui as seguintes regras:

Dois jogadores;

Um tabuleiro com doze covas e duas reservas, sendo que cada jogador tem seis covas e uma reserva à direita;

Três sementes em cada cova – menos nas reservas;

Inicia o jogo: um jogador inicia escolhendo uma das suas covas, retira todas as sementes e vai plantando uma a uma, inclusive na sua reserva, iniciando na primeira cova da direita de onde colheu a semente (não planta na reserva do adversário);

Outro jogador também escolhe uma de suas covas, colhe todas as sementes e vai plantando, iniciando na primeira da direita;

Detalhes:

Sempre que o jogador plantar a última semente na sua reserva, ganha o direito de jogar novamente;

Sempre que o jogador plantar a última semente em uma das suas covas que estiver vazia, colhe todas as sementes que estiverem na cova da frente, no campo do adversário;

Vence o jogo quem colher mais na sua reserva.

As adaptações do material utilizado para a confecção tornaram o jogo acessível com a realidade da escola. O material utilizado para o tabuleiro e para as sementes era leve e emborrachado e encontrava-se disponível facilmente em papelarias. Originalmente joga-se com sementes de baobás. No Brasil poderiam ser feijões, milho ou grão de bico, simbolizando o ciclo da vida e da natureza, plantar, colher, como já mencionado.

Durante a realização dos jogos em duplas, percebia-se a empolgação de todos e as dúvidas que surgiam eram sanadas por uma das pesquisadoras que mediava a oficina.

Para Day (2001), uma boa maneira de aprimorar o trabalho docente é compartilhando e participando de seminários de boas práticas, uma vez que as boas experiências levam a reflexão das limitações, inspirando a novas metodologias e que refletem no empoderamento de todos. O autor critica os professores que não divulgam suas práticas, quando afirma que:

[...] a maioria dos professores ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo. Por outro lado, as oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas e, apesar dos melhores esforços da parte de muitos diretores de escolas no sentido de promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre ao nível da planificação ou servem apenas para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas (DAY, 2001, p. 85).

Assim, possibilitar um momento em que um professor compartilhe uma prática bem-sucedida pode desencadear nesses professores participantes a possibilidade de realizar o mesmo em sua sala de aula.

Romper com o isolamento da não-partilha é essencial, pois o professor que compartilha sua prática também reflete sobre ela, assim como pode receber considerações significativas de seus pares. Ambos ganham nessa troca e o incentivo para a aplicação na sala de aula do que foi aprendido enriquece o momento de formação continuada, que passa a exercer sua função, ou seja, o professor é mobilizado em novas ações e estratégias para por em prática em sala de aula.

Ao término da oficina, os professores receberam um questionário *online* para responderem, avaliando o encontro, o que deveria ser realizado de forma voluntária. Dos 30 professores participantes, 12 responderam o questionário.

Dos professores respondentes, 58% afirmou que já conhecia o Mancala. No entanto, apenas 30% sabia jogar. Esta informação aponta para uma reflexão importante, pois, muitas vezes o professor apresenta um conhecimento conceitual acerca de uma determinada temática, mas desconhece estratégias para a sua aplicação. No caso deste tema, de forma específica, este dado demonstra que o conhecimento de que existe este jogo de tradição e origem africana em nada garante a efetividade de seu trabalho educativo, pois não há como ensinar os alunos a jogarem se o próprio professor não sabe como fazê-lo.

Por outro lado, 91% dos professores respondentes afirmou que, a partir da oficina, sentiam-se inspirados em ensinar seus alunos um pouco da cultura africana. Absolutamente todos demonstraram interesse em conhecer outros jogos de origem milenar, o que demonstra que conhecer a história do jogo, juntamente com a cultura do povo que o desenvolveu, o torna mais significativo.

No espaço destinado à palavra aberta e a demais comentários, os professores respondentes agradeceram a oportunidade de conhecer esta cultura, considerando a formação importante e interessante, como pode ser observado no depoimento do professor 6: “Excelente! Precisamos conhecer e divulgar os aspectos positivos da África”

Alguns docentes apontaram, ainda, que a oficina possibilitou conhecer e desenvolver estratégias de cálculo, por meio de muita observação para a resolução de problemas matemáticos.

Nesse sentido, verifica-se o quanto os encontros de formação continuada precisam ser espaços formativos nos quais os professores possam refletir sobre aspectos epistemológicos importantes e sobre estratégias metodológicas que se aproximem de suas práticas cotidianas. O trabalho formativo com o Jogo Mancala se configurou em uma vivência significativa para os docentes envolvidos. Eles puderam não somente conhecer os aspectos conceituais e culturais envolvidos nesse processo, como também puderam experienciá-lo na condição de alunos, o que se apresenta como

uma etapa formativa de extrema importância para o docente, ao longo de sua carreira.

Dessa forma, ao se buscar mecanismos que possibilitem a inserção da cultura africana de forma positiva no cotidiano escolar da Educação Básica, o uso do jogo Mancala mostrou-se uma ferramenta eficaz, sobretudo no contexto da formação de professores.

### 3 Conclusão

A qualidade da educação passa pela formação dos professores, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino. Por isso, cada vez mais, torna-se importante desenvolver um olhar atento aos processos que envolvem a formação docente e seu desenvolvimento profissional, em toda a sua complexidade e em todos os seus contextos.

É nesse sentido que se configura também a reflexão sobre o ensino da história da África, sobretudo no contexto da Educação Básica. As reflexões apontadas por este texto recomendam que esta temática deve ser trabalhada dentro dos contextos temporais e não apenas em datas comemorativas, como em um currículo turístico e passageiro. Ao contrário, este trabalho deve ser planejado e realizado de maneira intencional e contextualizado, compreendendo toda a complexidade histórica e formativa na qual ele se insere.

O jogo Mancala, apresentado em uma oficina para os professores envolvidos nesta investigação, possibilita tanto ao professor como ao aluno conhecer a cultura, a história, o tempo, o espaço e os outros tantos conhecimentos da cultura africana, de forma lúdica, brincando. Isso porque o Mancala não é apenas um jogo, ele carrega uma história milenar de valor à vida, de generosidade, de conhecimento estratégico de sobrevivência. Por isso desenvolve a coordenação motora, a lateralidade, o cálculo mental, a tomada de decisão, a reflexão sobre as atitudes e sobre a autoestima. Somando a isso, esse jogo ancora-se no respeito ao outro, ao negro e a sua história e cultura.

A utilização deste jogo africano em uma proposta de formação de professores se mostrou como uma alternativa importante para cumprir as determinações legais de currículo quanto à histórica da África de forma prazerosa e dinâmica, contextualizada com a perspectiva de uma formação de professores emancipatória, que promova a reflexão crítica e a transformação de práticas educativas excludentes e marginalizantes.

### Referências

BRASIL. LEI Nº 11.645, de 10 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: Presidência da República [1998] Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm) Acesso em: 20 jul. 2020.

- BRASIL. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: 5 fev. 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 6 set. 2020.
- DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.
- GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *RBFP*, v.1, n.1, p.90-102, 2009.
- GNEKA, G. A semente de baobá. In: LIMA, H.P. *A semente que veio da África*. São Paulo: Salamandra, 2005.
- GOMES, N.L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*. v.12, n.1, p. 98-109, 2012.
- GOMES, N.L.; RODRIGUES, T.C. Resistência democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988. *Educação e Sociedade*, v.39, n.145, p.928-945, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018200256>.
- LIMA, H. P. *A semente que veio da África*. São Paulo: Salamandra, 2005.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *SÍSIFO Rev. Ciênc. Educ.*, n.8, p.7-22, 2009.
- MORGADO, J.C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Aval. Políticas Públicas Educ.*, v.19, n.73, p.793-812, 2011.
- MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. *Rev. Inst. Estud. Bras.*, n.62, p.20-31, 2015. doi: 10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesq.*, v.47, n.166, p.1106-1133, 2017. doi: <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- ROLDÃO, M C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev. Bras. Educ.*, v.12, n.34, p.94-103, 2007.
- SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo: Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995
- SCHULTZ, V. *Jogos de todo mundo*. Florianópolis: SESC – Santa Catarina, 2017.
- SHULMAN, L.S.; SHULMAN, J.H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cad. Cenpec*, v.6, n.1, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>
- SILVA, M.A. *Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática*. Belo Horizonte: Roma, 2012.