



## O JOGO MANCALA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ARACOIABA-CE

Francisco Davi Teixeira Da Silva<sup>1</sup>

Hélio Amazonas<sup>2</sup>

Joserlene Lima Pinheiro<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma oficina pedagógica com o jogo africano Mancala, realizada com estudantes do 6º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Aracoiaba-CE. A ação teve como objetivo integrar o ensino de matemática à valorização da cultura afro-brasileira, em consonância com a Lei nº 10.639/03. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou questionários aplicados antes e depois da oficina, análise descritiva dos dados e observação participante. Os resultados apontaram que a maioria dos estudantes reconheceu aprendizagens matemáticas (contagem, agrupamento, planejamento de jogadas), aspectos da cultura africana e valores como cooperação e respeito. Constatou-se ainda uma mudança positiva na percepção da matemática, vista como mais concreta e significativa. Conclui-se que o Mancala é um recurso eficaz para promover práticas interdisciplinares, lúdicas e antirracistas na educação básica. Logo, com esse trabalho foi possível relacionar a matemática com o conhecimento de uma visão africana no que tange ao Jogo Mancala.

**Palavras-chave:** Mancala; Educação Básica; Matemática; Cultura Africana.

---

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA, INSTITUTO DE HUMANIDADES,  
Discente, daviteixeira615@gmail.com<sup>1</sup>

Centro Universitário Estácio do Ceará, Escola pública arte educador, Docente, hramazonas@yahoo.com<sup>2</sup>

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA, INSTITUTO DE HUMANIDADES,  
Docente, lenopinheiro@unilab.edu.br<sup>3</sup>



## **INTRODUÇÃO**

A implementação da Lei nº 10.639/03 continua a enfrentar resistências nas escolas brasileiras, especialmente no campo da matemática, ainda fortemente marcada por um currículo eurocêntrico e transmissivo, que reproduz o que Paulo Freire (2019) denomina de “educação bancária”. Esse modelo limita-se à transmissão de conteúdos formais, afastando os(as) estudantes de uma aprendizagem significativa. Para enfrentar esse cenário, D’Ambrosio (2001; 2012) propõe a Etnomatemática, que compreende a matemática como linguagem culturalmente situada, construída a partir das práticas de diferentes povos.

Inserir o jogo africano Mancala nesse contexto representa uma alternativa pedagógica que une ludicidade, pensamento matemático e valorização de saberes afro-diaspóricos. Ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de contagem, agrupamento e raciocínio estratégico, o Mancala contribui para a efetivação da Lei nº 10.639/03, democratizando o acesso a práticas culturais historicamente marginalizadas (Carneiro, 2005; Gomes, 2012). Como observa Skovsmose (2007), uma educação matemática crítica deve dialogar com a realidade dos(as) estudantes, incorporando elementos que rompam com o currículo tradicional. Nesse sentido, o Mancala, além de recurso pedagógico, atua como ferramenta de educação antirracista, fortalecendo identidades culturais (Hall, 2006) e promovendo práticas docentes alinhadas à equidade racial.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Aracoiaba-CE, envolvendo uma turma de 51 estudantes do 6º ano do ensino fundamental. A proposta teve caráter qualitativo, articulando levantamento bibliográfico, estudo de caso e intervenção pedagógica. O jogo Mancala foi utilizado como recurso didático para integrar aprendizagens matemáticas com conteúdos culturais afro-diaspóricos, atendendo às diretrizes da Lei nº 10.639/03.

Inicialmente, aplicou-se um questionário diagnóstico para mapear as percepções dos estudantes sobre matemática, uso de jogos no processo de aprendizagem e conhecimentos prévios acerca da cultura africana. Essa etapa permitiu identificar representações iniciais e expectativas em relação à oficina. De acordo com Freire (2019), ouvir os educandos é fundamental para romper com o modelo de educação bancária e construir práticas mais dialógicas.

Em seguida, realizou-se a oficina pedagógica. Foram explicadas as regras do Mancala, seguidas de partidas entre os alunos, acompanhadas pelos pesquisadores. O processo foi registrado em diário de campo, permitindo observar tanto os aspectos cognitivos (estratégias de cálculo, contagem e agrupamento) quanto os aspectos relacionais (cooperação, convivência e respeito às diferenças). Segundo D’Ambrosio (2001; 2012), tais práticas revelam a matemática como conhecimento culturalmente situado.

Após a oficina, aplicou-se um segundo questionário para avaliar as aprendizagens adquiridas e mudanças de percepção. Os dados coletados correspondem às respostas de 12 estudantes que preencheram o formulário final. Os dados foram tabulados e analisados de modo descritivo e interpretativo, buscando identificar aprendizagens matemáticas, valorização da cultura africana e desenvolvimento de atitudes sociais. Como defendem Skovsmose (2007) e Gomes (2012), integrar ludicidade e cultura ao ensino contribui para práticas pedagógicas críticas e antirracistas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A oficina envolveu 51 estudantes do 6º ano. No questionário inicial, 59% desse total afirmaram que a



matemática é uma atividade difícil e distante da realidade, enquanto apenas 18% a consideravam significativa e acessível. Após a oficina, mediante a coleta de 12 formulários respondidos, 73% declararam perceber a disciplina de forma mais concreta e prazerosa, resultado que confirma a crítica de Freire (2019) ao modelo bancário de ensino.

Em relação ao uso de jogos, antes da atividade 41% disseram nunca ter jogado em sala ou não o consideravam útil. No pós-questionário, 86% apontaram que o Mancala favoreceu a aprendizagem em grupo, estimulando cooperação e estratégias de resolução de problemas. Esses dados dialogam com Skovsmose (2007), que defende práticas matemáticas críticas e contextualizadas.

Quanto ao aprendizado de conteúdos, 68% dos estudantes reconheceram ter desenvolvido estratégias matemáticas (contagem, agrupamento e antecipação de jogadas), enquanto 77% destacaram aspectos culturais africanos apreendidos. Isso corrobora D'Ambrosio (2001; 2012), para quem a matemática deve ser compreendida como prática culturalmente situada.

Por fim, 82% afirmaram a importância de estudar a cultura africana nas aulas de matemática, ressaltando que o Mancala proporcionou novas formas de ver a disciplina. Esse resultado reforça a análise de Gomes (2012) e Carneiro (2005), segundo as quais a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo é essencial para combater o racismo e valorizar identidades historicamente silenciadas.

## **CONCLUSÕES**

O desenvolvimento da oficina com o jogo africano Mancala demonstrou a potência de práticas pedagógicas que integram ludicidade, saberes culturais e ensino de matemática na educação básica. A experiência, realizada com estudantes do 6º ano, revelou que o recurso contribuiu para romper com a lógica tradicional de ensino, marcada por práticas de transmissão descontextualizadas. Ao articular aprendizagens matemáticas com referências afro-diaspóricas, a atividade não apenas atendeu à Lei nº 10.639/03, mas também possibilitou um diálogo entre cultura, conhecimento e identidade, favorecendo uma educação mais crítica, plural e inclusiva.

Os dados quantitativos evidenciaram mudanças significativas na percepção dos estudantes sobre a matemática. Inicialmente associada a uma disciplina difícil e distante, após a vivência com o Mancala foi reconhecida por grande parte da turma como acessível, concreta e prazerosa. Essa transformação indica que práticas pedagógicas alternativas têm potencial para mobilizar o interesse discente e ressignificar a aprendizagem matemática. Em consonância com Freire (2019), a experiência reforça que metodologias dialógicas aproximam o conhecimento da realidade dos alunos, estimulando participação ativa e autonomia no processo de aprender.

Além dos ganhos cognitivos, a oficina possibilitou aprendizagens relacionadas à convivência, cooperação e respeito às diferenças. Os estudantes identificaram valores sociais importantes durante o jogo, como colaboração e planejamento coletivo, o que amplia o sentido da experiência para além do domínio de conteúdos escolares. Conforme argumenta Hall (2006), a escola é espaço de construção identitária, e práticas pedagógicas que dialogam com a diversidade cultural fortalecem o reconhecimento da pluralidade de saberes. Dessa forma, a inserção do Mancala promoveu não apenas aprendizagens matemáticas, mas também valores para a formação cidadã.

Outro aspecto relevante foi a valorização da cultura africana no espaço escolar. A maioria dos estudantes afirmou a importância de estudar a história e a cultura afro-brasileira nas aulas de matemática, reconhecendo no Mancala um elemento cultural até então invisibilizado no currículo. Esse resultado reforça os apontamentos de Gomes (2012) e Carneiro (2005), que denunciam o silenciamento das contribuições



africanas nos materiais didáticos. A experiência, portanto, contribuiu para a efetivação de uma educação antirracista, que integra no processo formativo as lutas históricas de reconhecimento e afirmação da identidade negra no Brasil.

Em síntese, a oficina com o Mancala mostrou que práticas pedagógicas interdisciplinares e lúdicas são caminhos eficazes para democratizar o ensino de matemática, valorizar a diversidade cultural e promover a equidade racial. Os resultados apontam para a necessidade de ampliar experiências dessa natureza nas escolas públicas, favorecendo uma aprendizagem significativa e socialmente comprometida. Conclui-se que a integração de jogos tradicionais africanos ao currículo escolar fortalece a implementação da Lei nº 10.639/03 e contribui para a construção de práticas docentes críticas, contextualizadas e alinhadas ao projeto de uma educação inclusiva e transformadora.

### **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos ao professor Hélio Jaguaribe pela parceria, incentivo e apoio fundamental na realização desta pesquisa, contribuindo com reflexões e orientações que enriqueceram o processo formativo e investigativo. Estendemos nossos agradecimentos à comunidade escolar da instituição em que foi realizada a oficina, em especial aos estudantes do 6º ano, à equipe pedagógica e à gestão escolar, pela receptividade, disponibilidade e engajamento. Sem a colaboração generosa e comprometida de todos, esta experiência pedagógica não teria alcançado os resultados aqui apresentados.

### **REFERÊNCIAS**

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação para uma sociedade em transição. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SKOVSMOSE, Ole. Um convite à educação matemática crítica. Campinas: Papirus, 2007.