

# **O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESTUDO DE CASO**

## **THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF QUILOMBOLA SCHOOLING: A CASE STUDY**

Jaciara de Santana de Souza<sup>1</sup>  
Stela Maris Mendes Siqueira Araújo<sup>2</sup>  
Jacks Richard de Paulo<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Nesta investigação científica, pretende-se caracterizar a prática pedagógica desenvolvida, na Educação Escolar Quilombola atrelada ao uso das tecnologias digitais. Tal pesquisa foi desenvolvida na rede pública de ensino, em uma escola de Ensino Médio, situado no município da Região Metropolitana do Salvador (RMS), interior do estado da Bahia. Com a finalidade de enriquecimento teórico, os ensinamentos destacados pela UNESCO foram fundamentais para este estudo. Com a Década Afrodescendente e autores, tais como: Gomes (2015), Munanga (1996), Coelho (2022) Leite (2000), Freire (1967; 2003), que discutem categorias conceituais necessárias ao enriquecimento teórico desta pesquisa. Como metodologia optou-se por um estudo de caso, para tal utilizou-se um questionário semiestruturado, organizado em quatro seções: a primeira com o objetivo de traçar o perfil dos docentes quanto ao desenvolvimento de suas habilidades tecnológicas, a segunda para perceber se o professor conhece o território onde a escola está inserida, a terceira para conhecer a infraestrutura tecnológica disponível na escola e a quarta, com o objetivo de identificar como o uso das tecnologias se faz presente nas práticas pedagógicas. A pesquisa evidenciou que as principais dificuldades enfrentadas pelos professores são: desconhecimento dos aplicativos, falta de infraestrutura, como também, problemas de conexão com a internet, que têm sido os principais obstáculos, para utilizar-se tais tecnologias, em sala de aula. No entanto, faz-se necessário dar continuidade no trabalho para certificar se os dados obtidos refletem a realidade da educação escolar quilombola, em outros territórios. Por fim, constatou-se que as tecnologias podem tanto potencializar quanto dinamizar as práticas desenvolvidas nesta instituição de ensino, as quais emergem da comunidade, a partir dos conhecimentos e memórias produzidos por e a partir das vivências locais.

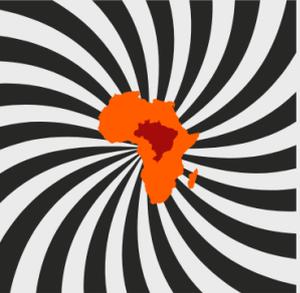
**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino e aprendizagem. Educação Escolar Quilombola. Tecnologia digital.

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado em andamento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE/UC). Doutora e Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social e Graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: jaciconde1@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), com período sanduíche na Universidade de Coimbra (UC). Mestre em Meio Ambiente e Sustentabilidade pelo Centro Universitário de Caratinga (UNEC). Graduada em Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caratinga (Fafic). E-mail: stela.araujo@ifmg.edu.br.

<sup>3</sup> Professor Associado na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Mestre em Ciências Naturais pela Ufop. Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul). E-mail: jacks@ufop.edu.br.



## ABSTRACT

This scientific investigation aims to characterize the pedagogical praxis developed in Quilombola schooling linked to the use of digital technologies. This research was carried out in the public education system, in a high school, located in the municipality of the Metropolitan Region of Salvador (RMS), in the interior of the state of Bahia. Based on the teachings highlighted by UNESCO with the Afro-descendant Decade and authors such as: Gomes (2015), Munanga (1996), Coelho (2022) Leite (2000), Freire (1967; 2003), who discuss conceptual categories necessary for theoretical enrichment of this study. As a methodology, a case study was chosen, for this purpose a semi-structured questionnaire was used, organized into four sections: the first with the objective of outlining the profile of teachers regarding the development of their technological skills, the second to understand whether the teacher knows the territory in which the school is located, the third to know the technological infrastructure available at the school and the fourth, with the objective of identifying how the use of technologies are present in pedagogical practices. The research showed that the main difficulties faced by teachers are: lack of knowledge of applications, lack of infrastructure, as well as internet connection problems have been the main obstacles to using such technologies in the classroom. However, it is necessary to continue the work to ensure that the data obtained reflects the reality of quilombola schooling in other territories. Finally, it was found that technologies can both enhance and dynamize the practices developed in this educational institution, which emerge from the community and from the knowledge and memories produced by and from local experiences.

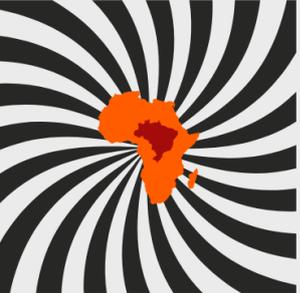
**KEYWORDS:** Teaching and learning. Quilombola School Education. Digital technology.

## 1 INTRODUÇÃO

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2001) proclamou, de 2015 a 2024, a Década Afrodescendente, momento em que a comunidade internacional reconheceu que os povos afrodescendentes representam um grupo distinto, cujos direitos humanos precisam ser promovidos e protegidos.

Dessa forma, a iniciativa coaduna com a Declaração Universal de Direitos Humanos (Unesco, 1948) que ressalta essa “proteção e também a realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais dos afrodescendentes.” Destaca-se como a Década Internacional para a Aproximação das Culturas (2013-2022), que visa, essencialmente, a erradicação do preconceito e dos estereótipos que lhes dão origem através do diálogo intercultural. Considerando os pilares da educação da Unesco (2010), para o século XXI, e o fato de iniciativas como a Década Internacional dos Afrodescendentes e a Década Internacional para a Aproximação das Culturas estarem andamento, é fundamental que ações sejam desenvolvidas no ambiente escolar. Dessa maneira, os objetivos propostos serão alcançados, principalmente, quando se trata de “jovens negros quilombolas”, que se encontram em espaços que apresentam fortes traços interculturais em sua formação.

No Brasil, a Educação Escolar Quilombola é respaldada pela Lei nº 10.639/2003 que trata-se de uma normativa brasileira que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

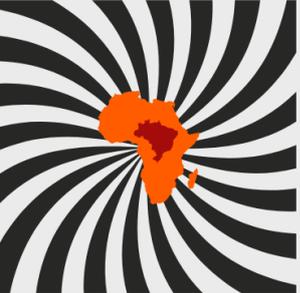


(LDB), para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Logo, em seu artigo 1º, há a seguinte norma “Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução em seu inciso II estabelece que os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas”.

Conforme Miranda (2018, p. 474 et al), existe uma “interface entre a educação no meio rural, incluindo a educação quilombola”, porém fica registrado que esse “debate se intensificou com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e foi aprofundado com o Programa Curricular Nacional Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Miranda et al., 2018, p. 474).

Logo, o Conselho Nacional de Educação Básica (CNE/CEB) dispõe, no artigo 1º da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), na Educação Básica, baseando-se: a) na memória coletiva; b) nas línguas remanescentes; c) nos marcos civilizatórios; d) nas práticas culturais; e) nas tecnologias; f) nos acervos e repertórios orais; g) nos festejos; h) nas territorialidades. Ademais, no artigo 2º, cabe à União, aos Estados e aos Municípios que os Sistemas de Ensino devem garantir: apoio técnico-pedagógico, tecnológico, cultural e literário. E assegurar que as escolas que atendem alunos quilombolas, instaladas em território quilombola ou não, “[...] considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico” (Brasil, 2012, p. 04).

Desse modo, ao conhecer a prática pedagógica desenvolvida, com o uso das tecnologias digitais, na Educação Escolar Quilombola desenvolvida na Unidade escolar aqui estudada, percebeu-se que trata-se de uma escola que privilegia na sua prática cotidiana os saberes locais e ancestrais. No entanto, há de se perceber que o uso das tecnologias digitais pode contribuir ou não para validar os preceitos e ideais que constituem a proposta de Educação Escolar Quilombola (EEQ).



## 2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa desenvolveu-se em uma unidade escolar inserida em território costeiro, num bairro periférico, no Distrito de Mataripe, à beira mar, rodeado de manguezal e circundado pela indústria do petróleo.

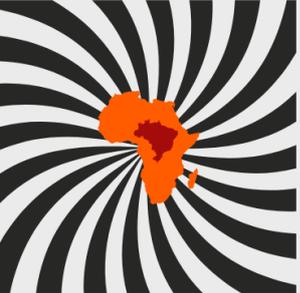
Nesse cenário, os protagonistas são os professores que atendem aos estudantes e a comunidade que é composta, principalmente, por pequenos agricultores, pescadores, marisqueiras, quilombolas, que obtêm sua subsistência do mar, dos manguezais e da exploração da terra. Assim, o Quilombo da Ilha do Paty, comunidade quilombola que faz parte dos atores sociais atendidos por essa instituição, está inserido nesse contexto litorâneo. Logo, as atividades desenvolvidas no Colégio foram adaptadas para acolher os saberes locais e para considerar que a demanda atendida precisava ser acolhida pela instituição escolar: a sua memória ancestral necessitava ser tratada como tema central no currículo escolar que está sendo modificado para atender à territorialidade ali inserida.

Para Leite (2000, p. 347), “o conceito sócio-antropológico de Quilombo perpassa por uma forma de organização política”, mesmo com todas as discussões envolvidas nesse conceito, Leite afirma que:

é preciso considerar qual a demanda social que está sendo identificada como quilombola e tratá-la como uma importante via de se reconhecer a historicidade e a trajetória de organização das famílias negras, pautadas no conjunto de referências simbólicas que fazem daquele espaço o lugar de domínio da coletividade que lá vive, no respeito às formas de convívio e usufruto da terra que o próprio grupo elaborou e quer ver mantido (Leite, 2000, p. 347).

Nessa perspectiva, Munanga (1996) conceitua quilombo africano como uma instituição militar que é resultado de uma longa história envolvendo diversos povos e regiões. Adverte ainda que, “o quilombo no Brasil é retrato do quilombo africano devido ao seu conteúdo, pois foi ”... reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata...” (Munanga, 1996, p.63).

Para Gomes (2015), quilombo é melhor compreendido quando se discute primeiramente sua configuração territorial, que nos remete a um território de luta e de resistência no Brasil Colonial, quando foi denominado de mocambo e, posteriormente, quilombo. Gomes destaca também que, “nestas comunidades quilombolas que conviviam com indígenas e brancos livres, lá



produziam tudo que necessitavam para sua sobrevivência na comunidade (Gomes, 2015, p.13).” Essas designações embasam nossas concepções acerca, da dureza vivida por esse povo, que arrancado de suas origens, de sua terra natal e de sua vida foram obrigados ao trabalho escravizado em canaviais e em fazendas da aristocracia brasileira.

Na literatura brasileira, os quilombolas, são descendentes de africanos, que foram escravizados e, na fuga, misturaram-se com indígenas e brancos. Então, formaram suas próprias comunidades no Brasil, assim a comunidade que tem sua origem diretamente relacionada à coletividade, à memória ancestral, às práticas culturais à territorialidade e a ancestralidade das populações que residiam nos Quilombos. Nessa perspectiva, a educação escolar quilombola está diretamente relacionada à ancestralidade, aos saberes e aos fazeres dessas populações.

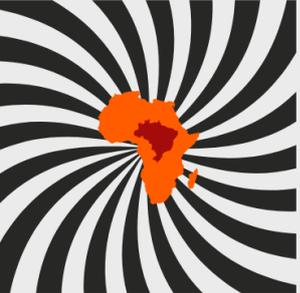
Destaca-se que o papel social da educação é emancipar pessoas e, nessa premissa, entende-se que a educação escolar é um processo:

(...) ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado - o enriquecimento do universo de significações, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (Brasil, 2012, p.15).

Paulo Freire (2003), em seu trabalho “Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica”, menciona que “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática” (Freire, 2003, p. 40). Na concepção freiriana, em linhas gerais, define-se educação como uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocado em prática.

Nessa perspectiva, a teoria do conhecimento trazida pelo autor, mencionado anteriormente, sintetiza que o conhecimento é um processo social criado por meio da ação--reflexão transformadora dos seres humanos sobre a realidade. Esse autor traz uma proposta de “Educação como prática de liberdade” (1967), que critica a educação popular brasileira e propõe um “método diferente de ensinar, incluindo os círculos de cultura e culturalidade” (Freire, 1967, p.106).

Coelho (2022, et al) na obra “O projeto político pedagógico e a educação para as relações étnico-raciais (ERER): configurações e abordagens pedagógicas em escolas públicas de Manaus (AM)”, trata no capítulo primeiro deste artigo sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP). O autor reconhece que a ERER se configura nesses documentos como parâmetro para as abordagens no trato das questões que envolvem o racismo, o preconceito e a discriminação nas escolas. Sob essa

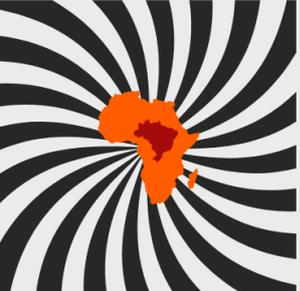


ótica, indicam que as categorias articuladas no contexto da EREER e da diversidade figuram, em maior ou menor frequência, nos Projetos Políticos Pedagógicos. Sendo assim, apresentam-se no plano de reconhecimento formal, em perspectiva das normativas, mas esvaziados de estratégias estruturantes para sua materialização nas práticas pedagógicas, porém com poucas ações, poucas propostas e projetos pontuais, além de raras palestras. Nessa perspectiva, torna-se fundamental a utilização desse instrumento, com a finalidade de ser parâmetro para questões que envolvam o racismo, o preconceito e a discriminação nas escolas.

Diante do exposto, torna-se necessário entender que os quilombolas são sujeitos de sua própria história e a valorização disso, no cotidiano escolar, permite que a escola transforme-se em uma potência existencial dentro da comunidade. A partir disso, é preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui maior abrangência, para além das escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno, pois se preocupa ainda com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica.

### **3 METODOLOGIA**

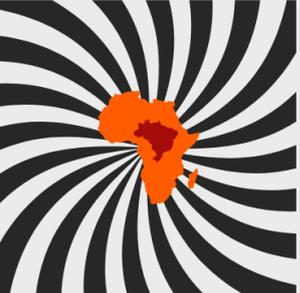
Por meio desta investigação científica, busca-se compreender o processo pedagógico desenvolvido na comunidade de aprendizagem afrodescendente, objetiva compreender e identificar as práticas de aprendizagem que utilizam as tecnologias digitais e como essas podem contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas e reflexivas, que possam ser difundidas. Portanto, os pressupostos deste trabalho baseiam-se na pesquisa quali—quantitativa. Portanto, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais (Minayo, 1997). As questões propostas no questionário relacionam-se à formação dos professores, sobre o uso das tecnologias digitais, o conhecimento sobre o território, (quantidade e qualidade) em termos de equipamentos disponíveis e as práticas pedagógicas desenvolvidas para a EEQ com o uso das tecnologias digitais. A modalidade de pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (Knechtel, 2014, p. 106). Sendo assim, ao



agregar a análise de qualidade nos dados, a pesquisa ultrapassa a simples mensuração deixando de ser somente quantitativa e torna-se quali-quantitativa.

O questionário elaborado foi semiestruturado com questões abertas e fechadas. Na visão de Cruz (2011, p. 74), “essa ferramenta dá mais flexibilidade ao entrevistador, possibilitando, assim, que o entrevistado tenha mais espontaneidade nas suas respostas, podendo, inclusive, colaborar e influenciar o conteúdo da pesquisa”. De acordo com Severino (2013, p. 125), tal instrumento destina-se “a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. As questões que compõem o questionário também podem ser abertas, pois, dessa maneira, “o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal” (Severino, 2013, p. 126).

Pelas proposições anteriores e para alcançar os objetivos desta pesquisa, o questionário foi organizado em quatro seções: a primeira tem como objetivo de traçar o perfil dos docentes quanto às suas habilidades tecnológicas, a segunda de perceber se o professor conhece o território onde escola está inserida, a terceira de conhecer a infraestrutura tecnológica disponível na escola e a quarta com o objetivo de identificar como o uso das tecnologias se faz presente em suas práticas pedagógicas. A segunda seção objetiva perceber o conhecimento que os professores têm sobre o território em que a escola está inserida e assim compreender como as práticas pedagógicas impactam nele. A terceira seção trata da infraestrutura disponível, com o objetivo de proceder ao levantamento das tecnologias disponíveis como ferramentas e se essas são utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem. A quarta seção envolve a descrição da pesquisa com o objetivo de conhecer, refletir e analisar como essas práticas têm contribuído para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, existe a finalidade de identificar como essas práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento dos conhecimentos e compreensão das identidades quilombolas. O questionário ficou disponível no período de 13 de junho a 23 de junho de 2024, sendo que 50% professores responderam. Pelo levantamento prévio, destaca-se que a escola participante desta pesquisa tem acesso à internet e a alguns equipamentos tecnológicos.

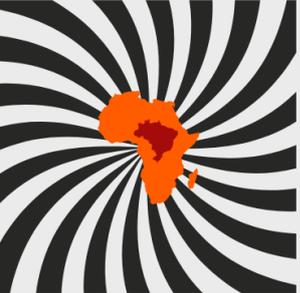


## 4 RESULTADOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

### 4.1 PERFIL DOS PROFESSORES: FORMAÇÃO QUANTO AO USO DOS CONHECIMENTOS QUILOMBOLAS E DAS TECNOLOGIAS

Inicialmente, o propósito foi de conhecer o perfil dos participantes desta pesquisa e de compreender como o processo de formação de professores pode impactar no trabalho docente. Em relação à faixa etária, 50% dos professores que participaram da pesquisa possuem acima de 50 anos; 31,3% entre 40 e 50 anos e 18,8% entre 30 e 40 anos. Nenhum professor possui menos de 30 anos, isso nos permite inferir que os jovens não querem ser professores. Jesus (2004) chama a atenção para o fato de a profissão docente ter se tornado pouco seletiva. Logo, muitas pessoas exercem a docência sem formação específica e sem preparo profissional. Essa situação contribui para a constituição do estereótipo de que "qualquer um" pode ser professor. Contudo, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em pronunciamento conjunto por ocasião do Dia Internacional do Professor, revelaram preocupação com a pouca valorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão. Tem sido divulgada, não só a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, “mas também a mudança de perfil do público que busca a docência” (Gatti e Barreto, 2009). Além da queda na demanda, a evasão no caso das licenciaturas é bastante significativa, “a evasão tem explicações nas dimensões relacionadas aos marcos regulatórios dos cursos e da profissão docente, no perfil institucional da sua oferta, na atratividade discente e nas condições profissionais e rentabilidade dos diplomas que oferece” (Ariovaldo, 2023, p. 196). A autora reforça que “este fenômeno tem fortes marcas sociais e que para analisá-lo é necessário compreender a dinâmica associada ao contexto social, às dimensões institucionais e aos grupos de interação discente” (Ariovaldo, 2023, p. 196). Santos afirma que “os cursos de licenciatura, cuja evasão, em geral, é maior por possuírem dificuldades não apenas institucionais, como também no mercado de trabalho, dado que os salários, quando comparados a outras profissões, são mais baixos” (Santos, 2018, p. 41).

Esse dado reflete também na experiência dos professores, pois 62,5% trabalham na docência há mais de 15 anos, 18,8% têm entre 1 e 15 anos, 12,5% têm entre 5 e 10 anos e 6,3% menos de 5 anos. Se analisar-se do ponto de vista geracional proposto por Prensky, em seu trabalho, *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001), denomina de “nativos digitais” os nascidos a



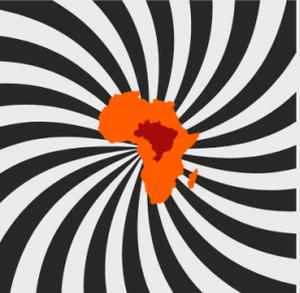
partir de 1980. E, segundo ele, esses são usuários seguros e especialistas no uso das tecnologias. Os “imigrantes digitais” são aqueles que se viram forçados a se adaptarem ao mundo da mídia digital. Trazendo para o contexto nacional, os nativos digitais seriam os nascidos a partir de 1990, década marcada pela popularização dos computadores pessoais e da chegada da internet no país. Os que nasceram antes de 1990 são os imigrantes digitais. No entanto, há de se considerar a dimensão continental do Brasil e suas discrepâncias socioeconômicas. No entanto, ressalta-se que todos os participantes da pesquisa possuem cursos de licenciatura e um é mestre na área de educação.

Em relação ao nível de escolaridade que lecionam, 87,5% trabalham no ensino fundamental e médio, 31,3% no ensino fundamental II e 18,8% atuam no ensino superior. Vale destacar que esses valores ultrapassam os 100% devido ao fato de existirem professores que atuam em mais de um nível de ensino, assim eles puderam selecionar mais de uma opção. Seguindo a linha de raciocínio sobre a atuação, questionou-se se atuam especificamente na sua área de formação e 87,5% afirmaram que sim e 12,5% afirmaram que não, fato preocupante devido à carência e ao interesse na carreira docente.

Em seguida, foi questionado se a formação inicial contribuiu para sua atuação em relação à educação escolar quilombola e 62,5% afirmaram que não contribuíram e para 37,5% houve contribuição. Isso pode ser devido ao fato de que participaram da pesquisa todas as áreas de atuação e esse dado reflete uma formação privilegiada, em grande parte, aos licenciados na área de humanas. Dado que reflete também na informação sobre os cursos de formação complementar sobre a Educação Escolar Quilombola em que, 87,5% afirmaram que não possuem formação e apenas 12,5% possuem formação.

Sobre o uso das novas tecnologias digitais, questionou se durante sua formação inicial e/ou continuada contribuiu para o seu uso e 68,8% afirmaram que sim e 31,3% que não, e ainda foi questionado se realizaram algum curso sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem, 62,5% responderam que sim e 37,5% que não, indicadores muito próximos que indicam que a maioria está habilitada para utilizar as tecnologias digitais. Segundo Fontes (2014, p. 56),

a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação (Fontes 2014, p. 56).



Logo, fez-se um questionamento específico sobre o uso da inteligência artificial, em suas práticas pedagógicas, como por exemplo, o uso do Chat GPT e se fizeram algum curso relacionado ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem, conforme relatos a seguir: “Sim, na construção de planos de aulas.”. Professor W; “Sim. Uso o chat para me atualizar em alguns pontos.”. Professor K; “Já. Organizamos atividades contextualizadas, com temas do universo do alunado.”. Professor Y e

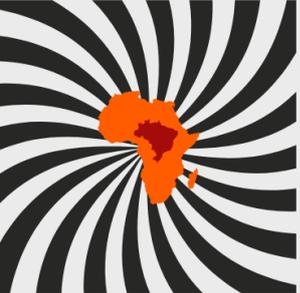
Sim, uso em sala e em pesquisas realizadas e apresentadas pelos alunos para debatermos as vantagens, desvantagens, uso racional e responsável e de onde vem o bando de dados da IA. Usamos também App de imagens, pesquisas, etc. A IA chegou para ficar, portanto, precisamos desmistificá-la e usar de forma consciente, sabendo que ela não substitui as referências bibliográficas reais, científicas. Acredito que precisamos de muitas formações para docentes e discentes para entendermos o que é IA e suas vantagens e desvantagens e como poderemos usar na escola e no dia a dia! (Professor X, 2024).

Além disso, houve um questionamento sobre o interesse de fazer algum curso relacionado ao uso das tecnologias digitais e 100% afirmaram que sim. Então, acredita-se que se deve ao fato de que as tecnologias evoluem muito rapidamente e faz-se necessário manter-se atualizados. Levy (1993, p. 12) reforça:

Professores se apropriam das novas tecnologias como um recurso próprio, como livros e lápis, e não como uma “caixa preta” imposta externamente; Educação permanente é componente essencial da formação de professores. Seria útil que existissem centros de apoio em que os professores pudessem testar programas e receber orientações sobre o uso; Cooperação local e inter-regional, estimulada através de encontros 7 periódicos e jornais para a troca de experiência e de programas, estimulados pelo governo ou outras instituições; Enfatizar atitudes pedagógicas de inovação e interação nas equipes interdisciplinares; Visão integrada de ciência e tecnologia que busque entender os processos científicos e a mudança nos paradigmas educacionais (Levy 1993, p.12).

#### 4.2 O CONHECIMENTO DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao considerar que o conhecimento do território favorece a prática pedagógica, foi necessário perceber se os professores conhecem a realidade do território, onde a escola está inserida e como esse conhecimento impacta na prática pedagógica. Candau e Anhorn (2000, p. 2) afirmam que "hoje se faz cada vez mais urgente a incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica". Não se pode dizer que o território seja simplesmente um instrumento e sim “o mais importante de todos os instrumentos, o pressuposto de toda produção e de todo o intercâmbio. Estaria essencialmente vinculado com a produção das relações (sociais) de produção” (Lefebvre, 1976, p.34).



Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com a comunidade escolar, 75% afirmaram ter desenvolvido alguma prática pedagógica com a comunidade escolar utilizando as tecnologias digitais e 25% afirmaram não ter realizado nenhuma prática. No entanto, nesse contexto o “estar longe”, de certa forma, pode favorecer o uso das tecnologias digitais. Afinal, o ambiente virtual nos permite “encurtar” as distâncias, especialmente acerca dos conhecimentos sobre a comunidade onde, a escola está inserida como a existência de serviços e espaços públicos e se estes estão distribuídos de forma igualitária.

Sobre a distribuição igualitária 56,3% disseram não saber e 43,8% disseram que ocorre de forma igualitária. Esses dados, nos permite afirmar que não basta residir na comunidade, pois é necessário conhecê-la. No que diz respeito ao acesso à água potável, saneamento básico, hospitais e segurança pública, 56,3% disseram que não existem e 43,8% afirmaram que existem esses atendimentos. E em relação à existência de espaços de lazer, de esportes, de artes, de danças e de música, que valorizem a cultura Quilombola, 50% afirmaram que existem esses espaços, 37,5% afirmaram que não existem e 12,5% desconhecem essa informação. Esses dados refletem o uso desses espaços para o desenvolvimento de atividades pedagógicas pois 25% utilizam esses espaços, 25% utilizam as vezes e 50% não utilizam estes espaços. Diante disso, Candau (2003, p.161):

[...] A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que a escola que está sendo chamada a enfrentar (Candau, 2003, p.161).

Sobre a pedagogia de projetos, utilizada nesta escola, questionou-se se eles são socializados com as comunidades locais e no entorno dos Quilombos, 81,3% afirmaram que sim e 18,8% que não ocorre essa integração com a comunidade. Trindade (2002) afirma que a cultura tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois é ela que nutre todo processo educacional, na missão de formar indivíduo crítico e conhecedor de sua origem cultural, daí a necessidade de se discutir as culturas diversas na sala de aula.

#### **4.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: AS VIVÊNCIAS LOCAIS, MEMÓRIAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

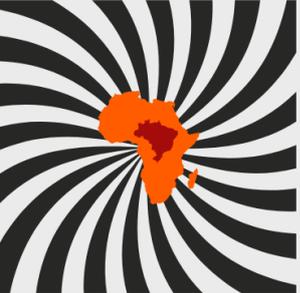
Com o intuito de conhecer sobre o uso de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem no território da Educação Escolar Quilombola questionou-se, primeiramente, sobre



a oportunidade de utilizar as tecnologias digitais em suas aulas, 50% afirmaram que já tiveram a oportunidade de utilizar, 43,8% disseram que em parte e 6,3% não tiveram a oportunidade de experimentar. Outro questionamento foi sobre os equipamentos disponibilizados na escola, 93,8% afirmaram ter computadores, notebooks ou tablets, 50% laboratório de informática e 68,6% o datashow. A Lousa interativa, nenhum professor que participou dessa pesquisa, teve acesso na escola, assim, pode-se inferir que a escola não possui esse equipamento. Almeida e Valente (2011, p. 32) destacam que “não basta ter tecnologias disponíveis na escola para acesso de todos em qualquer momento”. É preciso, sobretudo, criar condições para orientar o professor a assumir o protagonismo da ação com o uso delas, pois o professor que se reconhece como protagonista da sua prática e usa as TIC de modo crítico e criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e com os símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimentos por meio, das representações que os alunos fazem em um suporte tecnológico.

O principal motivo de não utilizar ou utilizar pouquíssimo as tecnologias digitais, em sala de aula, 62,5% dos professores consideram a carência de infraestrutura no ambiente escolar tanto de equipamentos quanto o acesso lento à internet, 18,8% não se sentem preparados e 18,7% consideram que os alunos que não possuem equipamentos tecnológicos necessários. Não houve nenhum apontamento quanto ao apoio da instituição. Seguindo essa linha de raciocínio, sobre a apropriação das tecnologias digitais em suas aulas e sua contribuição nos processos de ensino e de aprendizagem 75% afirmam que contribuem e 25% consideram que não. No entanto, 100% consideram que tecnologias digitais podem contribuir para superar práticas pedagógicas consideradas tradicionais. Nessa perspectiva, Carvalho (2007) avalia a importância do uso das tecnologias digitais nos ambientes escolares como uma grande oportunidade que os professores têm para tornarem as suas aulas interessantes para os alunos e, assim, conseguirem ensinar de forma prazerosa e didática. Sobre essa questão, ela ainda destaca que:

à medida que as TCI ganham espaço na escola, o professor passa a se ver diante de novas e inúmeras possibilidades de acesso à informação e de abordagem dos conteúdos, podendo se libertar das tarefas repetitivas e concentrar-se nos aspectos mais relevantes da aprendizagem, porém, torna-se necessário que o professor desenvolva novas habilidades para mover-se nesse mundo, sendo capaz de analisar os meios à sua disposição e fazer suas escolhas tendo como referencial algo mais que o senso comum (Carvalho, 2007, p. 2).



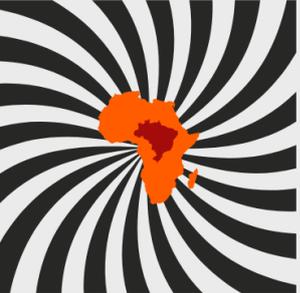
Assim, sobre a consolidação do aprendizado e a participação dos estudantes no processo de ensino e de aprendizado foi questionado aos professores se eles acreditam que os usos de tecnologias digitais em sala de aula podem motivar os estudantes, 93,8% consideram que sim e 6,3% consideram que muito pouco. Outro aspecto que merece destaque nesta investigação, é o fato de 62,5% dos participantes responderem que o acesso lento à internet é o motivo para não utilizarem ou utilizarem muito pouco as tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem; 25% consideraram que possuem dificuldade pessoal em manusear os equipamentos tecnológicos e 12,5% consideram que o acesso à internet é bom, mas não o suficiente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Para Kenski (2015, p. 2) “A internet no sistema educativo pode ser apontada a mais integrada, extensa e profunda ferramenta de aprendizado do mundo”

Como afirma Moran (2008, p. 06),

A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta, se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua (Moran, 2008, p.06)

A internet possibilita fazer um intercâmbio entre a escola e o mundo exterior aumentando a comunicação entre a escola, os alunos, os pais e toda a comunidade, além de proporcionar um trabalho mais lúdico e diferenciado. A prática pedagógica com o uso de tecnologias digitais com vistas ao desenvolvimento dos conhecimentos e de memórias produzidas por e a partir das vivências locais faz-se necessária, pois irá potencializar as aprendizagens.

No entanto, mesmo diante do exposto, a maioria dos professores não utiliza tecnologia digital para desenvolver práticas pedagógicas e para contribuir com a compreensão e para o conhecimento das culturas quilombolas. E, outro fato que chama a atenção é que 81,3% dos professores não conhecem nenhum aplicativo e/ou plataforma que favoreçam esta prática. Entre eles, foram apresentados na questão o App Quilombola que 6,3% conhecem, Quilombo ciência que 6,3% conhece e o Fala Quilombo 6,3% conhecem e o QuilomApp nenhum professor conhece. Para além desses apresentados na questão anterior, 100% afirmaram não conhecer nenhum outro aplicativo e/ou plataforma que contribua para a prática pedagógica em relação à cultura quilombola. Essas informações validam a importância de investimento na formação dos professores para o uso das tecnologias digitais.



Sobre o uso das tecnologias digitais para desenvolver os conhecimentos e memórias quilombolas produzidos por e a partir das vivências locais 44,4% responderam que não e 11,1% responderam que não, porque não são da área, e 33,3% já desenvolveram e nos apresentaram através de seus relatos. Relatos de professores:

Sim, através dos projetos interdisciplinares da escola com foco no fortalecimento identitário e local.

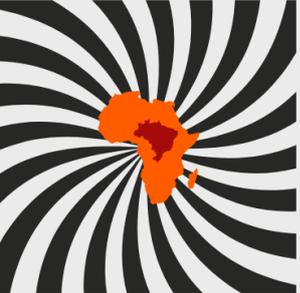
<https://www.instagram.com/p/C75CqjKB7sl/?igsh=MWc5eW9wb3E5NjUyMA==>  
(Professor Y, 2024).

Ao acessar o link e verificar as práticas, nota-se que ele tem apresentado a divulgação e o armazenamento das informações, que são de suma importância. No entanto, práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia digital não havia nenhum registro. Seguindo a análise dos relatos: “Com aula interativa através de datashow (falando sobre os abolicionistas afrodescendentes), práticas corporais de matriz africana, vídeo aulas da internet e filmes/documentários como "O menino 23".". (Professor Z, 2024) e outro relato “Sim. Eles tiravam fotos e escreviam sobre seus locais” (Professor W, 2024). Ao analisar o próximo relato:

Sim, na disciplina “A história dos meus ancestrais”, trabalhamos a árvore genealógica ancestral dos alunos (as) e fizemos pesquisas e leituras para entendimento do que é ancestral e como deveremos trabalhar e valorizar a ancestralidade como identidade para nos reconhecermos como pessoas livres e igualitárias. Precisamos nos orgulhar do nosso passado e ressignificar as nossas vivências, perpetuando a história e a ancestralidade (Professor J, 2024).

O professor Y relatou que: “Fizemos projeto com a temática "Qual a minha identidade" onde os estudantes escreveram as suas histórias a partir das memórias dos seus mais velhos contando como é viver em sua comunidade sendo quilombola.”.

Nesta perspectiva, questionou-se para que utilizam as tecnologias digitais na Educação Escolar Quilombola. Essa é uma questão, em que o participante da pesquisa poderia escolher mais de uma opção. Os resultados revelam que 37,5% consideram que as tecnologias digitais são utilizadas na Educação Escolar Quilombola servem para divulgação e armazenamento das atividades desenvolvidas; 68,8% consideram que é para desenvolver práticas de ensino e de aprendizagem atreladas ao conhecimento da cultura e identidade quilombola e 12,5% consideram que é para desenvolver práticas de ensino e de aprendizagem a áreas do conhecimento específicas (física, química, geografia, etc.). Nenhum professor considerou a opção de trocar conhecimentos entre Escolas Quilombolas. Brandão afirma que: “Quando ocorre a incorporação tecnológica na



escola uma nova técnica de ensino se instaura nesse ambiente e, mais do que isso, uma nova concepção de ensino-aprendizagem” (Brandão 2014, p. 16).

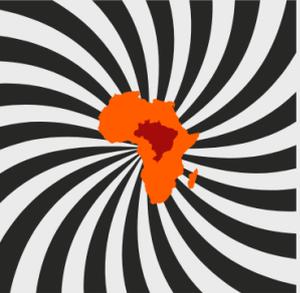
## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado, conclui-se que a tecnologia digital na EEQ é praticamente inexistente, dado que nessa instituição há uma necessidade urgente de que ocorra a inserção de tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem. Faz-se necessário o desenvolvimento de projetos em que se privilegie o uso das tecnologias digitais como ferramenta para o fortalecimento da cultura quilombola.

Percebeu-se também que a infraestrutura disponibilizada pelas instituições escolares ainda é insuficiente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias digitais, uma vez que está diretamente relacionada ao acesso à internet, destacando aqui o território, objeto desta pesquisa.

É papel do professor elaborar o seu plano de aula, considerando a realidade e o contexto em que o estudante está inserido e, principalmente, o seu direito de acesso ao conhecimento. Neste cenário, o professor encontra-se numa situação privilegiada, porque lhe compete tomar as decisões necessárias ao nível da escola e das salas de aula, de modo a adequar o currículo formal à realidade escolar e às características dos alunos, tanto em relação a cultura quilombolas, quanto aos demais conhecimentos que julgarem pertinentes a determinada comunidade escolar. No entanto, deve-se compreender que, para o fortalecimento da cultura quilombola e da educação escolar quilombola, o uso das tecnologias digitais pode favorecer a integração dessa cultura, desses territórios, com troca de experiências sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. O maior obstáculo, visivelmente, constitui-se em construir processos de ensino que concedam aos docentes coordenarem esses novos métodos pedagógicos e introduzir os novos recursos tecnológicos na elaboração do plano de ensino, uma vez que existindo os novos instrumentos digitais e a internet presentes no cotidiano dos alunos, pensar na sala de aula sem o auxílio dessas ferramentas é retroceder no tempo (Guerra; Almeida, 2016).

Muitas são as limitações encontradas na pedagogia do quilombo, entretanto reforçar as identidades e movimentar as comunidades para uma prática docente que privilegie as especificidades locais, que traga a multiculturalidade adequada à territorialidade faz com que o ato



educativo potencialize as possibilidades do processo de ensino, de aprendizagem e de construção de conhecimento.

Por fim, por meio desta pesquisa evidenciou-se que as principais dificuldades enfrentadas pelos professores são: desconhecimento dos aplicativos, falta de infraestrutura, como também problemas de conexão com a internet, tem sido os principais obstáculos para utilizar tais tecnologias em sala de aula. Ainda, ressalta-se que essa pesquisa foi realizada em uma escola, na qual apresentou em seus resultados, aspectos relevantes em termos de uma escala de análise bastante detalhada. No entanto, faz-se necessário dar continuidade ao trabalho para certificar se os dados obtidos refletem a realidade da educação escolar quilombola em outros territórios.

## REFERÊNCIAS

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro. **Evasão nos cursos de licenciatura: análise a partir do censo do ensino superior e de dados da Universidade Federal de Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023.

BRANDÃO, J. N. C. **As TIC e suas contribuições no processo ensino-aprendizagem**. 2014. 53f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 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”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL (2012). **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**.

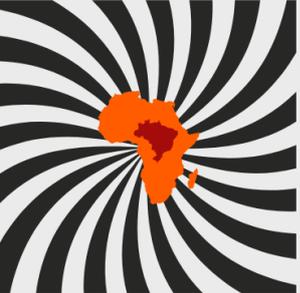
FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra LTDA, 1999. 1967.

FREIRE, Paulo. Epistemologia do oprimido: A dialética da teoria do conhecimento de Paulo Freire. **Journal for Critical Education Policy Studies**, 5 (2), 1-18.

FONTES, Anderson Rios. **Formação continuada de professores da educação básica** [recurso eletrônico]: um estudo sobre o Programa Gestar no Estado da Bahia. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, N. L. (2015). **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. *Superando o racismo na escola*, 2, 143-154.



GUERRA, M. G. G. V.; ALMEIDA, M. S. O uso do tablet educacional: um estudo numa escola de referência em ensino em Pernambuco. **Revista Espacios**, Pernambuco, v. 38, n. 10, p. 4-10, set./dez. 2016.

JESUS, S. N. de Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**. v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

KENSKI, V. M. Educação e internet no Brasil. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro-RJ, nº 3, p. 133-150. 2015.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEFEBVRE, H. **Espacio y política**. Barcelona: Ediciones Península, 1976 [1972].

LEITE, Ilka Boaventura. **OS QUILOMBOS NO BRASIL: QUESTÕES CONCEITUAIS E NORMATIVAS** Etnográfica, Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354.

LÉVY, P. **As tecnologias das inteligências: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, 1993.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORAN, José Manuel Costa. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *In*: CLEBESCH, Júlio. (Org.). Educação 2008 - **As mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores**. 1ªed.Curitiba: Multiverso, 2008.

MUNANGA, K. (1996). Origem e histórico do quilombo na África. **Revista Usp**, p. 56-63, dez./fev. 1995/1996.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001.

SANTOS, Fransuellen Paulino, **Determinantes da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Economia. – Viçosa, MG, 2018.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TRINDADE, Azoilda Loreto da; SANTOS, Rafael dos. (orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

UNESCO, N.B.. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2002.

Enviado em: 10/08/2024

Aceito em: 17/01/2025