



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO ACADÊMICO DO
AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

Maria Gerlaine de Melo Barros

**TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO: um estudo de
caso na Comunidade Quilombola Novo Horizonte, Alagoinha-PE**

Caruaru
2024

Maria Gerlaine de Melo Barros

TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO: um estudo de caso na Comunidade Quilombola Novo Horizonte, Alagoinha-PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre(a) em Ciências e Matemática. Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Alexandre de Melo Barros.

Caruaru
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Barros, Maria Gerlaine de Melo.

Tecnologias digitais móveis na educação: um estudo de caso na Comunidade Quilombola Novo Horizonte, Alagoinha - PE / Maria Gerlaine de Melo Barros. - Caruaru, 2024.

87f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2024.

Orientação: Marcos Alexandre de Melo Barros.

1. Mobile learning; 2. EJA quilombola; 3. Prática docente. I. Barros, Marcos Alexandre de Melo. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIA GERLAINE DE MELO BARROS

**TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NA COMUNIDADE
QUILOMBOLA NOVO HORIZONTE , ALAGOINHA-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.
Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática

Aprovado em: 24/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARCOS ALEXANDRE DE MELO BARROS**
Data: 21/09/2024 12:37:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcos ALEXANDRE DE MELO BARROS
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Orientador)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DALVANEIDE DE OLIVEIRA ARAUJO**
Data: 23/09/2024 10:40:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. MARIA DALVANEIDE DE OLIVEIRA ARAUJO
Faculdade Pernambucana de Saúde – FPS (Examinadora Externa)

Documento assinado digitalmente
 **SUZANE BEZERRA DE FRANCA**
Data: 24/09/2024 09:45:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. SUZANE BEZERRA DE FRANCA
Universidade de Pernambuco – UPE(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Carmelita de Melo Silva, que, ao longo de sua vida, dedicou-se incansavelmente ao trabalho social junto à comunidade do Campo do Magé. Sua trajetória de amor e compromisso com o próximo me ensinaram que a educação é o caminho mais poderoso para transformar realidades e combater as desigualdades sociais. Mãezinha, seu exemplo de fé e perseverança são uma grande força e inspiração. Obrigada!

AGRADECIMENTO

Agradeço, sobretudo, a Deus por ter me concedido a vida e a graça de vivenciar sempre novas experiências, pela fé que me impulsiona a buscar sempre novos objetivos, pela coragem de aprender e de perceber que o conhecimento é um dos principais tesouros da vida. Por encorajar-me a realizar as mudanças necessárias e motivar-me para a conclusão deste trabalho.

À minha mãe, que enfrentou muitas dificuldades para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar, e ao meu pai, que sempre apoiou essa direção. Aos meus irmãos e irmãs, em especial à minha irmã Luciana, com quem compartilhei momentos importantes durante a graduação, assim como as lutas e sonhos do mestrado. Duas irmãs que sempre estudaram em escola pública e que hoje conseguem realizar o sonho de concluir um mestrado na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

Ao meu amado filho Guilherme, meu maior orgulho e fonte inesgotável de amor, por ser a inspiração que me impulsiona a seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores. Sua presença enche meus dias de significado e me lembram constantemente do valor da dedicação e do esforço. Também agradeço profundamente ao meu esposo Marcelo, pelo apoio incondicional, sua presença, suas palavras de encorajamento e a compreensão nos momentos difíceis foram essenciais para que eu pudesse alcançar este sonho. Obrigada por caminharem ao meu lado e fazerem parte desta conquista.

Aos meus colegas de trabalho na EREM Gonçalo Antunes Bezerra e aos amigos, com quem partilho, segundo a Graça de Deus, tantos momentos da minha vida, pelo incentivo e apoio em todas as etapas dessa jornada.

Ao meu orientador, Professor Doutor Marcos Alexandre de Melo Barros, que durante todo o período de curso e durante os encontros de reflexões do grupo de Pesquisa e Extensão, foi essencial na construção desta dissertação. Sua sensibilidade, persistência e generosidade de compartilhar seu profundo

saber nunca serão esquecidos.

Ao Programa de Pós Graduação em Ciências e Matemática-PPGECM
Campus do Agreste por tornar possível o curso de mestrado para os
estudantes do interior do estado de Pernambuco.

A todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para que eu
pudesse construir esta dissertação de mestrado, o meu agradecimento.

Bendito seja Deus para sempre!

“Amar e mudar as coisas me interessa mais”. (Belchior, 1976).

RESUMO

Esta pesquisa teve como questão central responder quais os impactos proporcionados com o uso dos dispositivos digitais móveis, na prática docente do ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos nas comunidades quilombolas? O objetivo geral analisou as possibilidades e desafios da aprendizagem mediada por tecnologia digital móvel (Mobile Learning) nas aulas de ciências, dentro do contexto sociocultural dos Estudantes Jovens e Adultos remanescentes de quilombos. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com resultados analisados conforme o referencial teórico de Moraes (2019). A metodologia configurada como um estudo de caso e narrativa (Amado, 2017). Os dados foram coletados por meio da entrevistada semiestruturada, realizada com uma professora de ciências atuante na EJA quilombola, e forneceu percepções importantes para a análise da referida questão problema. Este estudo articula o *Mobile Learning* com a Educação Escolar Quilombola, focando especificamente no público da EJA e considerando os aspectos da escola investigada na Comunidade Quilombola Novo Horizonte, no Povoado do Campo do Magé, em Alagoinha-PE. A pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de autores como Traxler (2005, 2019, 2020); Sharples, Taylor e Vavoula (2022); Souza (2006); Nóvoa (1992, 2021, 2022); Mignolo (2017); Molina (2021); e Sasseron (2022), que permitem refletir e questionar o papel histórico e social atribuído aos povos negros, incluindo os quilombolas. A análise dos dados evidenciaram falta de acesso à internet, limitando o uso de tecnologias digitais móveis na prática docente de ciências das escolas quilombolas. A ausência de profissionais quilombolas na escola também revela desafios na valorização das culturas locais. Durante o cenário pandêmico da Covid-19, o uso do celular foi essencial para manter o ensino, embora com limitações. Os relatos da docente participante revelaram que a prática docente na EJA quilombola ainda carece de integração com tecnologias digitais, estando distante da almejada decolonialidade digital.

Palavras-chave: *Mobile Learning*; EJA Quilombola; Prática Docente.

ABSTRACT

The central question of this research was to answer what are the impacts provided by the use of mobile digital devices in the teaching practice of Science in Youth and Adult Education in quilombola communities? The general objective was to analyze the possibilities and challenges of learning mediated by mobile digital technology (Mobile Learning) in science classes, within the sociocultural context of Young and Adult Students remaining from quilombos. Data collection was carried out through semi-structured interviews, with results analyzed according to the theoretical framework of Morais (2019). The methodology configured as a case study and narrative (Amado, 2017). Data were collected through semi-structured interviews, carried out with a science teacher working in quilombola EJA, and provided important insights for the analysis of the aforementioned problem question. This study articulates Mobile Learning with Quilombola School Education, focusing specifically on the EJA audience and considering the aspects of the school investigated in the Novo Horizonte Quilombola Community, in the Campo do Magé Village, in Alagoinha-PE. The research is based on the theoretical contributions of authors such as Traxler (2005, 2019, 2020); Sharples, Taylor and Vavoula (2022); Souza (2006); Nóvoa (1992, 2021, 2022); Mignolo (2017); Molina (2021); and Sasseron (2022), which allow us to reflect and question the historical and social role attributed to black people, including quilombolas. The analysis of the data showed a lack of access to the internet, limiting the use of mobile digital technologies in the teaching practice of science in quilombola schools. The absence of quilombola professionals in the school also reveals challenges in valuing local cultures. During the Covid-19 pandemic scenario, the use of cell phones was essential to maintain teaching, although with limitations. The reports of the participating teacher revealed that the teaching practice in quilombola EJA still lacks integration with digital technologies, being far from the desired digital decoloniality.

Keywords: Mobile Learning; Quilombola EJA; Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelo da Teoria da Atividade	38
Figura 2	Tradicional entrega do Ramo	45
Figura 3	Imagem da construção da igreja de Nossa da Conceição	47
Figura 4	Antiga feira livre em Alagoinha/PE	49
Figura 5	Imagem do quilombo Novo Horizonte	50
Figura 6	Imagem do quilombo Novo Horizonte	51
Figura 7	Movimento catolico Franciscano em Alagoinha	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dissertações e teses levantadas no Portal CAPES e no Repositório-UFPE, por termos e filtros.	12
Quadro 2	Trabalhos publicados nos anais das 39 ^a e 40 ^a reuniões nacionais da ANPED.	14

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GPEPPT	Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Tecnologias
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Objetivos	19
1.1.1	Objetivo Geral	19
1.1.2	Objetivos específicos	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	Revisão sistemática	20
2.2	Educação de Jovens e Adultos	23
2.3	Calendário de lutas da Educação Escolar Quilombola	27
2.4	A educação quilombola em Pernambuco	29
2.5	Decolonialidade: um caminho para a Educação Escolar Quilombola	31
2.6	A educação decolonial na EJA quilombola	32
2.7	Tecnologias digitais móveis como ferramenta decolonial	33
2.8	Mobile Learning e descolonização da tecnologia	34
2.9	A Teoria da Atividade e a transformação da prática educacional em comunidades quilombolas	36
2.10	Integração da Teoria da Atividade e Mobile Learning	37
2.11	Ensino de Ciências e identidade quilombola: reflexões sobre a prática docente	40
2.12	A História da escravidão em Alagoinha-PE	43
2.13	Uma vila construída com o suor escravizado	47
2.14	Marcas de um passado de lutas: a Comunidade Quilombola Novo Horizonte	50

3	METODOLOGIA	55
3.1	Concepção, desenvolvimento e planejamento da investigação	55
3.2	Objetivos e questão de pesquisa	55
3.2.1	Participantes	56
3.2.2	Instrumentos	57
3.2.3	Local de estudo	57
3.2.4	Critérios de inclusão	58
3.2.5	Critérios de exclusão	58
3.2.6	Período de referência	58
3.3	Considerações éticas	58
3.4	Armazenamento	59
3.5	Classificação dos dados coletados	59
4	ANÁLISE DE DADOS: dizeres docentes na realidade do quilombo	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICE - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	84

1 INTRODUÇÃO

A construção da presente pesquisa se tornou possível por meio do processo de interiorização da Universidade Pública no estado de Pernambuco, de modo específico, com a criação do Centro Acadêmico do Agreste (CAA)-Caruaru. Nossa proposta está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática-PPGECM da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, na Linha de pesquisa 2: Metodologias e Práticas de Ensino de Ciências e Matemática. A investigação se inscreve nas discussões acerca da Prática docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos-EJA nas escolas que atendem os estudantes quilombolas.

Como professora, sigo a premissa de que, dentre todos os caminhos possíveis para uma sociedade melhor, a educação é seguramente um dos mais justos. Aprendi essa lição desde o berço. Filha de professora com forte atuação social, líder comunitária e militante das causas do campo, minha mãe foi quem primeiro me apresentou a escola como possibilidade para as desigualdades sociais. Segundo Lima e Mariano (2016, p.338):

não se trata de uma aposta ingênua de que o conhecimento é elemento suficiente para mudar o mundo, mas trata-se de reconhecer que um mundo igualitário, justo, democrático passa pela embora não se esgote na forma como os conteúdos são acionados nos diversos níveis de ensino

Tenho formação acadêmica em Biologia, com especialização nesta mesma área de conhecimento e faço parte do Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Tecnologias (GPEPPT-UFPE) e do Projeto de Extensão Multiplica-UFPE.

Sou professora da rede pública, porém, durante 08 anos, trabalhei como servidora cedida à Promotoria de Justiça de Alagoinha-PE, lugar que me permitiu acompanhar de perto o processo de Certificação pela Fundação Cultural Palmares das Comunidades Quilombolas do referido Município. Nesta trajetória, retornando aos caminhos da educação, experienciei, atuando como assistente de gestão da Rede Estadual de Educação em uma escola que recebe estudantes quilombolas, as angústias nascidas com a pandemia da covid-19. Com as dificuldades de acomodação das unidades escolares e de seus agentes aos recursos digitais e

tecnológicos, crescia a certeza de que em um cenário de vulnerabilidade social os desafios são muito maiores.

A defesa desta dissertação ocorreu no quilombo onde a pesquisa foi realizada, um momento simbólico de grande importância. A escolha desse local reflete não apenas o compromisso acadêmico com a comunidade, mas também a valorização dos saberes e das vivências que ali se consolidam. Defendê-la no quilombo é uma forma de honrar a trajetória dos quilombolas e reconhecer o espaço em que a educação e a resistência social se entrelaçam. Este ato reforça o papel transformador da pesquisa e da educação, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, e ressalta a importância de respeitar e potencializar os contextos culturais específicos dos povos tradicionais.

Neste trabalho, um aspecto importante a ser refletido é a necessária relação entre as vulnerabilidades sociais e os instrumentos pedagógicos que são utilizados pelas escolas, exigindo que as instituições considerem as circunstâncias socioculturais dos estudantes. Nesse prisma, concordam Nóvoa e Alvim (2021, p.14) que “hoje não é possível pensar a educação fora dos debates sobre a importância de distintas epistemologias, sobre a necessidade de conhecer e reconhecer o papel de grupos e culturas que a história foi empurrando para as margens”, pessoas que tiveram suas expectativas silenciadas e que trazem em suas histórias a marca comum da exclusão escolar.

Essa situação parece mais visível na rede pública de ensino básico, principalmente devido à falta de acesso das famílias às tecnologias. Dados da pesquisa Tecnologia da Informação e Comunicação -TIC Domicílios (2019), realizada sob os auspícios da UNESCO, afirmam que 70% da população brasileira possuem acesso à internet, sendo o celular o meio mais utilizado respondendo por 97% dos usuários. Na área urbana, 74% têm conexão com a internet, enquanto nas áreas rurais esse número alcançou apenas 49%.

Outro importante documento, o relatório da UNESCO intitulado “A tecnologia representa uma tragédia para a educação?” sugere que a pandemia da Covid 19 fez com que estudantes dependessem excessivamente da tecnologia, exacerbando ainda mais as desigualdades digitais e na educação em geral.

Estudos apontam a importância do desenvolvimento de práticas educacionais ancoradas por tecnologias digitais, como podemos inferir das pesquisas de Moran e Bacich (2017), Filatro (2019) e Kenski (2019) sobre a

importância do uso dessas ferramentas como possibilidade para as diversas situações educacionais, bem como de documentos de impacto mundial, tal como o *Horizon Report*, que na edição de 2021, aponta a qualidade do ensino on-line e do ensino com tecnologias dentre as tendências educacionais para os próximos anos (Horizon Report, 2021). Apesar disso, dados estatísticos demonstram a falta de acesso à internet de forma eficiente e equitativa.

Os dispositivos móveis estão cada dia mais presentes, firmando seu potencial para uso na educação, descrevendo uma série de possibilidades para o processo de melhoria na qualidade da educação. Estudos confirmam as possibilidades do Mobile Learning nestes sistemas (Traxler, 2005; Kukulska-Hulme e Traxler, 2005; Ally, 2009; Kukulska-Hulme *et al*, 2011; Santos e Ramos, 2016; Traxler *et al*, 2019; Khoza; Biyela, 2020). É bem verdade que, cada comunidade tem sua própria história de aprendizagem, mas todos são impactados pelo movimento de conexão. O próprio paradigma da aprendizagem móvel gira em torno de seus axiomas fundamentais, situados em configurações nas quais esses dispositivos móveis são considerados caros, escassos, frágeis e difíceis. Nesses ambientes sociais, a aprendizagem por celulares mostrou-se inovadora e institucional (Traxler *et al*, 2019).

Ao voltarmos o olhar para o ensino de Ciências, eixo estruturante da nossa proposta de pesquisa, percebemos que um dos grandes desafios é a necessidade da vivência prática característica dessa área de conhecimento. Para Carvalho (2017) e Sasseron (2018), isso acontece porque a linguagem científica não é apenas verbal, de forma que é preciso considerar o tempo necessário ao processo de acomodação entre os recursos pedagógicos utilizados. De fato, a aprendizagem é um processo engajado com a experiência que deve proporcionar que os estudantes tenham contato com as perspectivas da ciência respaldada nas experiências cotidianas, essa contextualização se insere nos pressupostos freirianos na medida que promove a formação de sujeitos críticos em uma interpretação que visa à igualdade e justiça social.

Nossa pesquisa se inscreve na EJA das escolas que atuam com estudantes quilombolas. Essa modalidade de educação foi idealizada pelos movimentos sociais, visando preservar a continuidade do processo de escolarização dos estudantes e promover a emancipação de seus agentes (Silva, 2019). Neste contexto, observamos que as comunidades quilombolas representam uma

resistência à escravatura, bem como aos demais processos históricos de desigualdades pelos quais o nosso país passou, mantendo vivos seus costumes e tradições, raízes de sua identidade remanescente dos quilombos (Souza, 2012). De acordo com a Fundação de Cultura Palmares (2022), a cidade de Alagoinha-PE, objeto de estudo deste trabalho, possui 03 comunidades quilombolas reconhecidas: Alverne, Laje do Carrapicho e Campo do Magé. Nossa proposta se insere na unidade educacional localizada na Comunidade Quilombola, Novo Horizonte, Campo do Magé, Alagoinha-PE. Para Givânia Maria da Silva, professora pesquisadora quilombola, co-fundadora do Coletivo Nacional de Educação-CONAD “o reconhecimento e o autorreconhecimento das comunidades quilombolas é uma questão central do debate para entender esses sujeitos a partir das suas próprias perspectivas” (Silva, 2012, p.44). Olhando nesta direção, e partindo do pressuposto que a educação representa horizontes para a equidade, buscamos responder:

Quais os impactos proporcionados com o uso dos dispositivos digitais móveis, na prática docente do ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos nas comunidades quilombolas?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar na prática docente, as possibilidades e os desafios da aprendizagem com tecnologia digital móvel (*Mobile Learning*), nas aulas de Ciências, no contexto sociocultural dos aprendentes Jovens Adultos e Idosos remanescentes de quilombos.

1.1.2 Objetivos específicos

*Identificar como se efetiva/materializa o uso dos dispositivos digitais móveis, nas aulas de Ciências da EJA nas comunidades Quilombola;

*Perceber na prática docente das Ciências as interferências das tecnologias digitais móveis no fortalecimento da identidade quilombo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Revisão Sistemática

Com intuito de encontrar na literatura produção acadêmica local, regional e nacional relacionadas com a prática docente voltada para o público da EJA das escolas quilombolas, visitamos, o repositório de dissertações do Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemática-PPGECM da UFPE, o Portal CAPES e o site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED que apresenta as pesquisas publicadas nas suas reuniões bianuais. Esta opção de busca se justifica pela necessidade de estabelecer um parâmetro local, regional e nacional das publicações que circundam o campo da prática docente nas escolas quilombola desenvolvida para o grupo da EJA.

Os critérios para seleção operacional dos textos de estudo foram: trabalhos publicados tendo como área de pesquisa voltada para a educação; estudos publicados entre 2018 e 2022; estudos disponíveis online e/ou para download; estudos realizados no cenário brasileiro; trabalhos publicados em português.

Os descritores norteadores da pesquisa foram os termos “quilombola”, “decolonial”, “EJA” de forma isolada e em combinações com os termos “ensino de ciências” e “prática docente”. Os resultados foram sistematizados nos quadros a seguir:

Quadro 1 - Dissertações e teses levantadas no Portal CAPES e no Repositório-UFPE

Banco de Dados:	Descritores:			Trabalhos Selecionados:
	“quilombola”	“quilombola” and “ensino de Ciências”	“quilombola” and “prática docente”	
Portal CAPES	15	---	02	02
PPGECM	---	---	---	

	“decolonial”	“decolonial” and “ensino de Ciências”	“decolonial” and “prática docente”	
Portal CAPES	17	---	02	02
PPGECM	---	---	---	
	“EJA”	“EJA” and “ensino de Ciências”	“EJA” and “prática docente”	
Portal CAPES	09	---	---	---
PPGECM	---	---	---	

Fonte: a autora, 2022.

Durante o período de buscas, visitamos as 119 dissertações publicadas no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática-PPGECM-UFPE mas não foram localizados trabalhos que atendessem aos descritores selecionados.

Seguindo com a pesquisa, na plataforma CAPES, com o descritor “quilombola” e combinações, o resultado apresentou 15 trabalhos e destes 02 que dialogavam com o que pretendemos pesquisar, são eles:

“Professoras quilombolas no agreste pernambucano: desafios e tensões de uma identidade em construção” (Silva, 2018). A pesquisa contribui propondo um caminho de aproximação para tentar entender qual é o lugar ocupado pelo “professor(a) quilombola”, posição que reverbera na própria história de vida das comunidades.

“A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial” (Silva, 2020). Acreditamos que o estudo traz grandes contribuições para a compreensão da Educação Escolar Quilombola à medida que o conhecimento possibilita o respeito e a valorização das características marcantes no processo histórico e cultural.

Em relação ao descritor “decolonial” e combinações, o resultado mostrou dois trabalhos que dialogavam com a presente proposta, são eles:

“A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola” (Oliveira, 2021). O trabalho contribui para entendermos como os saberes das minorias étnico raciais, como os povos indígenas e quilombolas, são apresentados nos espaços escolares e como estes saberes se relacionam com a prática docente.

“A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos

Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial” (Silva, 2020). Atendendo ao protocolo de busca, este trabalho foi desconsiderado por já ter sido computado em outro descritor.

Ao inserirmos o descritor “EJA” e combinações, não foram localizados resultados satisfatórios.

Quadro 2 - Trabalhos publicados nos anais das 39ª e 40ª reuniões nacionais da ANPED.

Reuniões da ANPED Local/Tema	Grupo de Trabalho (GT):	Total de Publicações:	Trabalhos selecionados:
39ª Reunião da ANPED- Niterói/RJ Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências.	GT 18: Educação de pessoas Jovens e Adultas.	27 trabalhos	01 trabalhos
	GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais.	30 trabalhos	03 trabalhos
40ª Reunião da ANPED- Belém/Pará “Educação como prática de liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo.	GT 18: Educação de pessoas Jovens e Adultas.	33 trabalhos	02 trabalhos
	GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais.	51 trabalhos	01 trabalhos

Fonte: a autora, 2022.

Ao analisar os trabalhos publicados nas 39ª e 40ª Reuniões bianuais e nacionais da ANPED foram localizados um total de 08 trabalhos nos GT's 18 e 21, respectivamente, da EJA e da Educação e Relações Étnico-Raciais.

Assim, da 39ª Reunião foram refinados: “Experiências de Educadores com ampla trajetória na Educação de Jovens e Adultos: memórias e resistências” (Vaccarezza, 2021); “o que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso?” (Castilho, 2021); “Festa de Santo em Comunidades quilombolas: encontros possíveis entre conhecimento da comunidade e da Escola” (Costa, 2021); “Educação Escolar Quilombola: um aprendizado em construção” (Maroum, 2021).

Os trabalhos selecionados na 40ª Reunião foram: “Sofrimento Ético-político e reconhecimento social: percepções sobre o direito à educação” (Abreu Júnior,

2021); “Por dentro da escola pública de EJA: práticas e conhecimentos significações em tempos de pandemia” (Silva, 2021); “Educação Escolar Quilombola: política da/na encruzilhada” (Cunha ; Miranda, 2021).

De modo geral as produções selecionadas, não enfocam o problema do processo educativo específico do lócus desta pesquisa, ou seja, não cessam com as inquietudes aqui despertadas, porém, em algum momento, contribuem com nosso trabalho. Dessa forma, observou-se a escassez de estudos realizados com a EJA nas comunidades quilombolas, mais ainda na perspectiva do uso de tecnologias digitais móveis na prática docente das Ciências.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos

A reconfiguração da narrativa histórica em prol do direito à educação nos desafia a resgatar os eventos vividos por um povo e sua cultura, enxergando-os como oportunidades para reconstituir um passado que precisa ser revivido, reinventado e reconstruído. Isso é essencial para que possamos de fato, satisfazer os anseios, desejos e necessidades impostos pela vida contemporânea. Com essa abordagem de reconstrução do direito à educação, tendo como pano de fundo a sua evolução ao longo da história, a Educação de Jovens e Adultos ganhou novos sentidos e concepções frutos dos conflitos sociais e reafirmações de direitos, conforme nos orienta a literatura atual (Silva ; Santos, 2018).

Estudar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta uma série de desafios significativos que os alunos enfrentam diariamente. Sob um olhar mais sensível alguns desses são mais evidentes, tais como o equilíbrio entre altas jornadas de trabalho e o compromisso com a educação. Muitos alunos da EJA têm responsabilidades de emprego em tempo integral ou parcial, o que pode tornar difícil encontrar tempo e energia para os estudos. A desmotivação também é uma questão comum. Alguns alunos podem sentir-se desencorajados devido a experiências passadas de repetições escolares ou dificuldades acadêmicas. A sensação de que a educação não é mais relevante ou alcançável pode ser esmagadora. Outro desafio importante é a constituição precoce de famílias. A maioria dos estudantes da EJA já têm responsabilidades familiares, como filhos para cuidar, o que pode aumentar a pressão sobre eles e tornar o tempo para os estudos ainda mais limitado.

Continuando essa lista, o histórico de repetições escolares também pode ser um obstáculo. Alunos que enfrentaram dificuldades no passado podem trazer consigo um sentimento de fracasso que precisa ser superado para que possam continuar aprendendo. Além disso, as dificuldades socioeconômicas podem afetar significativamente os alunos da EJA. Pode-se ler no artigo 37 da LDB 9394/96 que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso a continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Em seu §1º determina:

os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A falta de recursos financeiros, acesso limitado a materiais educacionais e tecnologia, bem como desafios de transporte, são obstáculos adicionais que precisam ser enfrentados. Nesse sentido, uma contribuição pertinente ao conflito proposto e que contribui para o entendimento dessas variáveis:

ao analisar as variações na renda (individual ou social) aos 'determinantes' de rendimento escolar, constata-se que, a permanência ou não ao longo da trajetória escolar são tidos como função de um conjunto de 'fatores'. As análises multivariadas, com elaborada sofisticação estatística, chegam sempre à mesma conclusão (quase metafísica) –o fator socioeconômico é que tem o maior peso na 'determinação' das diferenças encontradas; em seguida, os fatores ligados à educação dos pais, entre outros. (Frigotto, 1989, p.49).

É importante reconhecer e abordar esses aspectos de forma holística, pois a EJA não deve oferecer apenas a oportunidade de educação, mas também promover apoio emocional, incentivo e flexibilidade para que os estudantes superem esses obstáculos e alcancem seus objetivos educacionais. A conscientização e o apoio da comunidade, juntamente com políticas educacionais eficazes, são fundamentais para enfrentar esses desafios e garantir que a EJA seja uma opção acessível e bem sucedida para todos.

Nesse caminho, é fundamental que entendamos o porquê da existência de um público da EJA, esmiuçando os sujeitos que a compõem, uma vez que essa modalidade de ensino atende a uma audiência incrivelmente diversificada. Seus alunos vêm de todas as esferas da vida, trazendo inscrito em sua história ampla gama de experiências, origens étnicas, idades e objetivos educacionais. Essa

heterogeneidade é uma parte fundamental e destaca a necessidade de uma abordagem inclusiva para todos que buscam oportunidades educacionais para melhorar suas vidas através do conhecimento.

É importante destacar que os objetivos dos alunos da EJA variam amplamente. Algumas pessoas sonham em cursar a universidade e veem a EJA como um trampolim para alcançar esse objetivo, enquanto outras estão focadas principalmente em concluir o ciclo básico de estudos. São homens e mulheres, que podem estar trabalhando ou em situação de desemprego, todos com a aspiração de enriquecer seu repertório educacional e melhorar sua qualidade de vida.

Dentre essa heterogeneidade revela-se o público da EJA no Brasil (Silva ; Santos, 2018). E, como se percebe, são vários os fatores que têm feito com que ela assumisse a configuração que tem hoje. Nesse cenário, há um grupo ainda mais específico que merece destaque: aqueles que fazem parte das comunidades remanescentes de quilombos. A educação escolar para jovens e adultos quilombolas é uma modalidade que se concentra em atender às necessidades educacionais dessas comunidades, reconhecendo a importância de preservar e promover sua identidade, buscando não apenas fornecer educação básica, mas também incluir em seu currículo elementos culturais e históricos que são significativos para essas comunidades. Isso ajuda a fortalecer a identidade quilombola e a contribuir para a preservação de suas tradições. Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que em seu escopo orienta que:

a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas devem ser reconhecidas e valorizadas sua diversidade cultural. (Brasil, 2010, p. 42).

Ao reconhecer a importância de preservar e promover sua identidade nessa modalidade educacional não apenas se oferece os conhecimentos básicos, mas também deseja integrar elementos culturais e históricos significativos para essas comunidades em seu currículo. Dessa forma, espera-se contribuir para fortalecer

a identidade quilombola e para a preservação de suas tradições, alinhando-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que já enfatizavam a necessidade de uma pedagogia própria e uma formação específica para os docentes, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade quilombola.

A Educação do Campo representa uma abordagem educacional afirmativa, que visa corrigir as desigualdades históricas enfrentadas pelos povos camponeses no âmbito educacional (Andrade, 2024). Estreitamente relacionada à Educação Escolar Quilombola, essas modalidades compartilham semelhanças indissociáveis, ao transcenderem o modelo tradicional de ensino e privilegiarem práticas pedagógicas que dialogam com as especificidades culturais e sociais dos grupos que atendem. Ambas valorizam e integram os saberes locais, promovendo um ambiente escolar inclusivo e sensível às realidades das populações rurais e quilombolas. Enquanto a Educação do Campo se esgota nas comunidades rurais, a Educação Escolar Quilombola expande esse propósito, abrangendo tanto quilombos urbanos quanto rurais, buscando fortalecer suas identidades e promover a justiça social.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino que tem bases legais recentes, a regulamentação de suas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica datam de 2012. No Artigo da Resolução CNE/CEB nº 08 de 20 de novembro de 2012 que trata da Educação de Jovens e Adultos para povos quilombolas é possível ler:

Art. 23 A Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida. § 2º A proposta pedagógica da EJA deve ser contextualizada levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas.

As ações de políticas públicas que resguardam o direito à educação e o respeito às suas respectivas especificidades são previstas e garantidas pela nossa

legislação. Todavia, na prática, o que se percebe é que o acesso a essa modalidade de educação ainda é negligenciado ou ofertado de forma precária.

Os trabalhos de Sousa (2012), Molina, Rocha e Martins (2019) sinalizam que, por todo território brasileiro verifica-se uma situação de privação de direitos e desigualdades socioeconômicas comuns a todas as comunidades remanescentes de quilombos. Para Silva (2019, p. 35), “historicamente, percebemos referências no descaso para com essas populações” nas quais seus agentes, na maioria das vezes, têm seu direito à educação negligenciado. No intuito de compreender essas limitações e contradições, observamos a perspectiva humanizadora de Freire, pois “transformar essa realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.” (Freire, 2020, p.51).

2.3 Calendário de lutas da Educação Escolar Quilombola

“A resistência, as lutas, e os processos organizativos não estão ligados necessariamente à CF/1988, mas a uma herança africana. Trata-se, portanto, de algo que acompanha esses grupos desde sua origem” (Silva, 2012, p.44). Nesse mesmo sentido, a educação quilombola tem sido marcada por uma série de lutas e avanços ao longo dos anos, refletindo a busca contínua por uma educação que respeite e valorize as especificidades culturais e históricas das comunidades quilombolas. A seguir, sistematizamos alguns dos momentos mais significativos nesse processo, com destaque para as iniciativas em Pernambuco.

- 1988 - I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1988, foi um marco inicial na discussão sobre a educação voltada para os povos tradicionais do campo, com especial atenção aos quilombolas. Esta conferência focou na elaboração de uma proposta educacional específica que abordasse as necessidades e realidades dos remanescentes de quilombos em áreas rurais. Entre os principais temas debatidos, destacaram-se a valorização das culturas locais, a integração curricular que respeitasse as tradições e saberes ancestrais, e a necessidade de políticas públicas que garantissem acesso à educação de qualidade para essas comunidades.

- 1999 - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

Em 1999, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi implementado, visando a oferta de educação básica e profissional para jovens e adultos em áreas de reforma agrária, incluindo comunidades quilombolas. O PRONERA buscou promover a inclusão educacional através de currículos adaptados às realidades locais, formação de educadores, e a construção de uma educação do campo que dialogasse com os modos de vida das comunidades quilombolas.

- 2002 - Criação do Programa Escola da Terra

O Programa Escola da Terra, criado em 2002, teve como objetivo principal a formação continuada de professores que atuavam em escolas rurais, incluindo as unidades quilombolas. Este programa enfatizou a importância de uma pedagogia que respeitasse e valorizasse os contextos culturais dos alunos, promovendo metodologias de ensino que fossem pertinentes e significativas para as comunidades quilombolas. A formação de educadores quilombolas, que fossem também membros das comunidades, foi um ponto central para garantir a relevância e a eficácia do ensino.

- 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

Em 2010, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, um avanço significativo para a consolidação de uma educação específica e diferenciada para os quilombolas. Estas diretrizes reconhecem e legitimam as especificidades das comunidades quilombolas, orientando a elaboração de currículos que integrem os saberes tradicionais, as lutas históricas e as culturas locais. Elas também destacam a importância da participação ativa das comunidades na gestão escolar e na construção dos projetos pedagógicos.

- 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE) e a Meta 8

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 incluiu a Meta 8, que estabelece a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial na educação brasileira, com ênfase especial nas comunidades quilombolas. A meta prevê a implementação de políticas afirmativas que garantam o acesso e

a permanência dos estudantes quilombolas na educação básica e superior, promovendo a inclusão e o reconhecimento das suas identidades culturais.

- 2018 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Quilombola

A inclusão da Educação Quilombola na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 representa um avanço na institucionalização de uma educação que contemple a diversidade cultural brasileira. A BNCC reconhece a necessidade de integrar conteúdos que valorizem a história e a cultura dos povos quilombolas, promovendo uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.4 A educação quilombola em Pernambuco

Pernambuco possui uma rica história de resistência e luta das comunidades quilombolas. Atualmente, existem mais de 150 comunidades quilombolas reconhecidas no estado, cada uma com suas especificidades culturais e históricas (Pernambuco, 2024). A seguir, destacamos algumas iniciativas e desafios enfrentados na educação quilombola em Pernambuco:

- 2004 - Criação do Conselho Estadual de Educação Quilombola

Em 2004, foi criado o Conselho Estadual de Educação Quilombola de Pernambuco, um espaço importante para a discussão e implementação de políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas. Este conselho tem como objetivo garantir a participação das comunidades quilombolas na elaboração e execução de projetos educativos que respeitem e valorizem suas culturas.

- 2008- Carta de princípios da Educação Quilombola de Pernambuco

A Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola de Pernambuco foi publicada pela Comissão Estadual das Comunidades Quilombolas em março de 2008. Este documento seminal apresenta 14 itens que refletem as aspirações das comunidades negras do estado em relação à educação escolar quilombola. Entre os aspectos abordados, destacam-se a necessidade de um currículo específico que valorize a história e cultura quilombola, a formação adequada de professores, o fortalecimento da identidade e o papel ativo do estado na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

A Carta de Princípios teve um impacto significativo ao contribuir para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) na educação básica. Segundo Romero Almeida, gerente da Educação Escolar Quilombola em Pernambuco, essa carta serve até hoje como um instrumento de engajamento e de luta, especificando o que é Educação Escolar Quilombola na visão dos próprios povos quilombolas. Ela nasce em Pernambuco e a partir de uma série de mobilizações nos conduz ao que é a EEQ hoje, tanto em Pernambuco como no Brasil. (Pernambuco, 2024)

Entendendo a EEQ como uma modalidade educacional adaptada à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, focada na elaboração de material didático específico e no aperfeiçoamento contínuo dos professores. Este conjunto de iniciativas visa refletir um compromisso contínuo com a promoção de uma educação inclusiva e emancipadora, alinhada aos princípios de justiça social e reconhecimento das culturas tradicionais das comunidades quilombolas.

Apesar dos avanços, a educação quilombola em Pernambuco ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a necessidade de infraestrutura adequada nas escolas quilombolas, a formação continuada de professores, e a implementação efetiva das políticas públicas previstas. A luta por uma educação que respeite e valorize as culturas quilombolas continua, com a participação ativa das comunidades e o apoio de instituições e organizações comprometidas com a causa.

O calendário de lutas da Educação Quilombola em Pernambuco evidencia um processo contínuo de reivindicações e conquistas por uma educação que respeite as especificidades culturais, históricas e sociais das comunidades quilombolas. Cada passo representa um avanço significativo na luta das comunidades quilombolas de Pernambuco por uma educação que respeite suas especificidades culturais, históricas e sociais. Essas conquistas não apenas fortalecem o reconhecimento da identidade quilombola no sistema educacional, mas também evidenciam um compromisso contínuo com a promoção de políticas públicas que assegurem a qualidade e a equidade educacional. Nesse sentido, é imperativo explorarmos agora a importância da descolonialidade como um caminho para ampliar ainda mais as fronteiras da educação quilombola, desconstruindo narrativas dominantes e promovendo uma abordagem educacional que valorize e integre plenamente os saberes e tradições quilombolas.

2.5 Decolonialidade: um caminho para a educação escolar quilombola

A decolonialidade é um movimento teórico e prático que busca dismantlar as estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo, que ainda influenciam diversas esferas da sociedade contemporânea. Ao contrário da descolonização, que se refere ao processo de independência política das nações colonizadas, a decolonialidade concentra-se em uma transformação epistemológica e cultural, promovendo uma reestruturação dos modos de pensar, ensinar e aprender.

Teóricos da decolonialidade, como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Ramón Grosfoguel, defendem a necessidade de superar a colonialidade do poder, do saber e do ser. Argumentam que o colonialismo não apenas explorou economicamente os povos colonizados, mas também impôs modos de conhecimento e formas de ser que marginalizaram e subalternizaram outras formas de vida e pensamento. Portanto, a decolonialidade propõe a valorização dos saberes locais e tradicionais, a promoção da diversidade epistemológica e a luta contra todas as formas de opressão e desigualdade.

No campo do conhecimento e da cultura, a racionalidade decolonial questiona não apenas os espaços de poder onde as tensões acontecem, mas também os territórios geopolíticos onde as relações de poder se materializam, fundamentadas na suposta legitimidade pós-industrial do conhecimento sistematizado como epistemologia homogeneizadora.

As bases históricas da decolonialidade estão fixadas na Conferência de Bandung de 1955, onde representantes de 29 países dos continentes africano e asiático se reuniram para sistematizar as bases de "um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista", mas que tivesse como elemento central a reflexão sobre as epistemologias subalternas (Dignolo, 2017, p. 14). "O caminho encontrado foi a descolonização." (Reis; Andrade, 2018, p.7)

Para Sánchez e Cepada (2023), os debates oriundos da perspectiva decolonial têm abordado diversos aspectos fundamentais da vida humana e das estruturas de hierarquia social que historicamente foram estabelecidas. No âmbito educacional, esses debates assumem uma importância crucial ao questionar e reexaminar as práticas educativas que emergiram e se consolidaram durante os períodos colonial e pós-colonial.

A crítica decolonial à educação abrange desde a imposição de modelos eurocêntricos de conhecimento até a marginalização e supressão dos saberes locais e tradicionais das comunidades não ocidentais. Esses modelos educacionais, muitas vezes, refletiram e perpetuaram hierarquias de poder que marginalizaram sistemas de conhecimento não hegemônicos, reforçando assim uma visão de mundo eurocentrada e dominante.

Além disso, a perspectiva decolonial enfoca a necessidade de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de conhecimento e epistemologias existentes fora dos padrões ocidentais dominantes. Isso inclui os saberes ancestrais, práticas culturais, sistemas de crenças e formas de organização social que foram historicamente desconsiderados ou subjugados.

No contexto específico da educação, a abordagem decolonial propõe uma revisão profunda dos currículos escolares, da formação de professores e das práticas pedagógicas, buscando incorporar e dar visibilidade às contribuições culturais e intelectuais das comunidades marginalizadas. Traxler (2022) assinala a necessidade de descolonizar o currículo, pois, em sua visão, “o currículo é o local mais imediato do colonialismo e da colonialidade” (Traxler, 2022, p.4). Trata-se, portanto, de um movimento que não apenas critica as estruturas coloniais presentes na educação, mas também busca transformá-las para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e justa.

2.6 A educação decolonial na EJA Quilombola

A EEQ é uma modalidade educacional adaptada à realidade das comunidades negras rurais quilombolas e dentre seus principais aspectos determina a elaboração de material didático específico e o aperfeiçoamento contínuo dos professores. Nesse sentido, atender os estudantes Jovens e Adultos destas comunidades constitui um espaço fundamental para a aplicação dos princípios decoloniais. As comunidades quilombolas, formadas por descendentes de africanos escravizados, preservam uma rica herança cultural e histórica que muitas vezes é negligenciada pelo currículo escolar tradicional. A educação decolonial na EJA quilombola busca reverter essa marginalização através de práticas pedagógicas que valorizam e incorporam os saberes e experiências dessas comunidades.

Neste propósito, os 4 Pilares da Educação, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (Unesco) da Comissão Internacional para a Educação do século XXI em seu relatório “A educação contém um tesouro”, publicado em 1996: 1-Aprender a conhecer; 2-Aprender a fazer; 3-Aprender a conviver e 4-Aprender a ser, devem ser revisitados segundo o pensamento decolonial (Sánchez; Cepada, 2023). Para os referidos autores, “estes quatro pilares destacam duas dimensões essenciais dos indivíduos, o epistêmico e o ontológico, aspectos que são essenciais nos debates decoloniais” (Sánchez; Cepada, 2023, p.3).

Assim, os pilares da educação elencados pela UNESCO devem também ser mediados por uma visão decolonial em todos os seus níveis, pois se realmente, apontam para uma perspectiva multidimensional como se propõem, a decolonialidade fornece não apenas uma crítica das bases epistêmicas e ontológicas do ocidente e de suas instituições, mas também alternativas que tornam visíveis e dão voz àqueles que foram ocultados e silenciados pelo conhecimento eurocentrado.

A edição global sobre tendências emergentes na educação intitulada “O futuro da sala de aula” relatório do *Google for Education* em parceria de pesquisa com o *Canvas* traz em seu prefácio: “Acreditamos que cada aluno e cada educador, em todas as salas de aula, merecem as ferramentas e habilidades que os preparem para o sucesso na construção do futuro que querem para si mesmos”. Nesse sentido, a integração das tecnologias digitais móveis como ferramenta decolonial se mostra promissora ao possibilitar um acesso mais amplo e inclusivo aos conteúdos culturalmente relevantes, permitindo que os estudantes quilombolas não apenas consumam, mas também produzam e compartilhem conhecimentos que fortaleçam sua identidade e comunidades.

2.7 Tecnologias digitais móveis como ferramenta decolonial

As tecnologias digitais móveis representam um recurso fundamental para impulsionar uma educação decolonial na Educação Escolar Quilombola, quando integradas de maneira crítica e contextualizada. Essas ferramentas oferecem oportunidades únicas para os estudantes acessarem uma vasta gama de informações e recursos educativos, expandindo seus horizontes e estabelecendo

conexões significativas com outras realidades e culturas. Além disso, permitem a produção e disseminação de conhecimentos locais, capacitando os próprios alunos e a comunidade a documentar e compartilhar suas histórias, práticas e saberes de forma autônoma.

A promoção da inclusão digital e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no uso dessas tecnologias são aspectos cruciais para capacitar os alunos a navegar criticamente no universo digital. No entanto, a integração dessas tecnologias na EJA quilombola enfrenta desafios significativos. A falta de infraestrutura tecnológica adequada e o acesso limitado à internet são barreiras substanciais que precisam ser superadas para garantir uma implementação eficaz e equitativa dessas ferramentas. Além disso, a formação continuada dos professores é essencial para que possam utilizar as tecnologias de forma crítica e alinhada com as necessidades educativas das comunidades quilombolas.

A escassez de conteúdos educativos que reflitam e valorizem a cultura e a história quilombola também representa um obstáculo significativo. Superar esses desafios é crucial para a construção de uma educação verdadeiramente decolonial e emancipadora, que não apenas questione as estruturas coloniais existentes, mas também promova um aprendizado mais dinâmico, interativo e conectado com as realidades locais dos estudantes.

A decolonialidade, quando combinada ao uso consciente e inclusivo das tecnologias digitais móveis, oferece um caminho promissor para transformar a prática docente na EJA quilombola. Ao valorizar os saberes locais, capacitar os estudantes para o uso crítico das tecnologias e promover uma educação que respeite e fortaleça a identidade quilombola. Dessa forma, as tecnologias digitais móveis não se limitam a ser ferramentas educacionais, mas podem ser percebidas como instrumentos de resistência, valorização cultural e inclusão digital nas comunidades quilombolas, fundamentais para a promoção do conhecimento e da autonomia dos seus estudantes.

Assim, aliada ao uso crítico e contextualizado das tecnologias digitais móveis, a decolonialidade pode ser um caminho promissor para a transformação da prática docente na EJA quilombola. Ao valorizar os saberes locais, questionar as estruturas coloniais e dar voz a comunidade, a educação decolonial pode contribuir para a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. As tecnologias digitais móveis, integradas de maneira consciente

e inclusiva, tornam-se, assim, instrumentos de resistência, valorização cultural e inclusão digital nas comunidades quilombolas.

2.8 Mobile Learning e a descolonização da tecnologia

O Mobile Learning (m-learning), como descrito por Traxler (2015), refere-se ao uso de dispositivos móveis para acessar conhecimento e promover o compartilhamento de ideias e informações. Traxler *et al.* (2019) destacam que a aprendizagem mediada por tecnologias digitais móveis se desenvolve como um paradigma pedagógico abrangente, importante para catalisar processos formativos.

Esse processo que, para Traxler (2015, p. 3, tradução nossa) “diz respeito, simplesmente, à utilização de qualquer equipamento que possibilite a conexão do indivíduo com o conhecimento e promova o compartilhamento de ideias, informações, imagens etc”, surge como possibilidade também para as comunidades carentes, negras e indígenas (Kukulska-Hulme ; Traxler, 2005; Ally, 2009; Kukulska-Hulme *et al*, 2011; Ally; Prieto-Blázquez, 2014; Traxler, 2019; Traxler *et al* 2020).

Ao aplicar os conceitos de Mobile Learning no contexto educacional dos quilombos, é fundamental que a mediação tecnológica esteja atenta a historicidade, bem como as construções culturais dessas comunidades. Para isso, é necessário um enfoque pedagógico que não apenas instrumentalize os alunos, mas também transforme a realidade e os sujeitos envolvidos. A utilização de dispositivos móveis pode facilitar o acesso a recursos educacionais adaptados às realidades locais, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Nessa linha, as pesquisas de Barros (2017) e de Sharples, Taylor e Vavoula (2009) pronunciam-se sobre Mobile Learning descrevendo as possibilidades para o uso de dispositivos móveis como recursos mediadores da aprendizagem, explorando o aspecto de que, nessa proposta, o foco não está na tecnologia nem no aluno, mas sim na interação comunicativa produzida nesse processo é ela que será convertida efetivamente em aprendizagem. Logo, para Barros (2017, p.7) “a aprendizagem acontece em qualquer lugar, sem necessariamente estar em uma classe, num período específico de tempo. O essencial mesmo é examinar como a aprendizagem é construída ao redor dos lugares, tempos, tópicos e tecnologias.”

A tecnologia digital, entretanto, tem sido frequentemente associada ao aumento das desigualdades, especialmente entre comunidades marginalizadas que lutam para manter seus costumes, tradições e culturas. Nesse sentido, a

descolonização da tecnologia educacional torna-se uma necessidade urgente.

Descolonização é o termo usado para descrever os atos de reconhecer, confrontar e desfazer os processos, estruturas e conceitos pelos quais uma nação, cultura ou comunidade mais poderosa oprime outra menor, seja no presente ou no passado, de forma direta ou indireta. Essa opressão pode se manifestar por meio da educação, através de seus currículos, pedagogias, profissões, instituições, teorias e linguagem. Atualmente, também pode ocorrer por meio das tecnologias digitais, que afetam como a educação e a aprendizagem são acessadas, entregues e apoiadas (Traxler, 2023).

Assim, descolonizar a tecnologia implica em reconhecer e combater as formas pelas quais a tecnologia pode reproduzir e reforçar os valores da maioria socialmente dominante (Adam, 2019; Khoza ; Biyla, 2020).

Discutidas essas dificuldades e possibilidades trazemos, a Teoria da Atividade, apresentada como estrutura conceitual da presente pesquisa. Segundo essa teoria, que tem como principais colaboradores Alexei N. Leontiev e Engestrom, é a atividade que, ao unir o sujeito à realidade, determina o desenvolvimento da consciência. Dessa forma, defende que o homem se desenvolve porque precisa se relacionar com o meio em que está inserido para satisfazer alguma necessidade pessoal (Leontiev, 2001). Assim, a aprendizagem acontece na medida em que faz sentido para o aprendiz.

2.9 A teoria da atividade e a transformação da prática educacional em comunidades quilombolas

A Teoria da Atividade (TA) tem suas raízes na filosofia alemã clássica de Kant e Hegel, nos escritos de Marx e Engels e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e Luria, sendo amplamente aceita como um arcabouço teórico para entender a ação humana mediada por artefatos em contextos socioculturais. Vygotsky descreve o conceito básico da TA como a ação de um sujeito mediada por ferramentas e signos, direcionada a um objeto, o que resulta em transformações tanto no sujeito quanto no objeto.

Kuutti (1996) define a TA como um suporte filosófico e multidisciplinar para estudar as diferentes formas das práticas humanas, compreendendo o desenvolvimento individual e social interligados. A atividade, segundo esse autor, é

uma forma de ação orientada a um objeto, e as mudanças ocorridas nesse objeto, que o transformam em um produto, constituem a essência da atividade.

No contexto educacional, especialmente em comunidades quilombolas, a TA oferece uma perspectiva crítica para a compreensão de como a aprendizagem ocorre de forma situada e mediada por práticas culturais específicas. Leontiev (2001) aponta que a atividade é o elo que une o sujeito à realidade, motivada por necessidades. A aprendizagem, nesse sentido, faz sentido quando relacionada à satisfação dessas necessidades, sejam elas individuais ou coletivas. Isso é particularmente relevante em comunidades quilombolas, onde as práticas educacionais precisam ser transformadoras e sintonizadas com as realidades históricas e culturais dos estudantes.

A transformação da prática educacional quilombola à luz da TA implica que a educação não deve apenas ser um meio de transmissão de conteúdos, mas sim uma prática que reconheça as culturas locais, as tradições e os modos de vida, para que os estudantes se vejam como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Leontiev distingue três níveis de atividade: a atividade motivada por um motivo maior, a ação que é guiada por objetivos conscientes, e a operação que se realiza com base nas condições específicas. Quando aplicadas à educação em comunidades quilombolas, essas camadas demonstram que o ensino deve ser adaptado às condições culturais e sociais dos aprendentes, criando um processo educacional significativo, relevante e transformador.

Ao reconhecer a importância do contexto histórico e cultural na formulação das atividades educacionais, a TA oferece ferramentas para que as práticas educacionais quilombolas possam ser estruturadas a partir das necessidades e motivações dos próprios estudantes. Essa abordagem crítica transforma a educação em um processo colaborativo, no qual a ação educativa não apenas transmite conhecimento, mas também transforma a realidade e a vida dos sujeitos, respeitando e reforçando suas identidades culturais.

Assim, a Teoria da Atividade, ao ser aplicada no contexto da educação escolar quilombola, promove uma prática educacional que transcende os modelos tradicionais e se apresenta como possibilidade para contribuir com a transformação social das comunidades quilombolas por meio de um processo pedagógico dialógico e participativo.

No contexto educacional das comunidades quilombolas é crucial que as

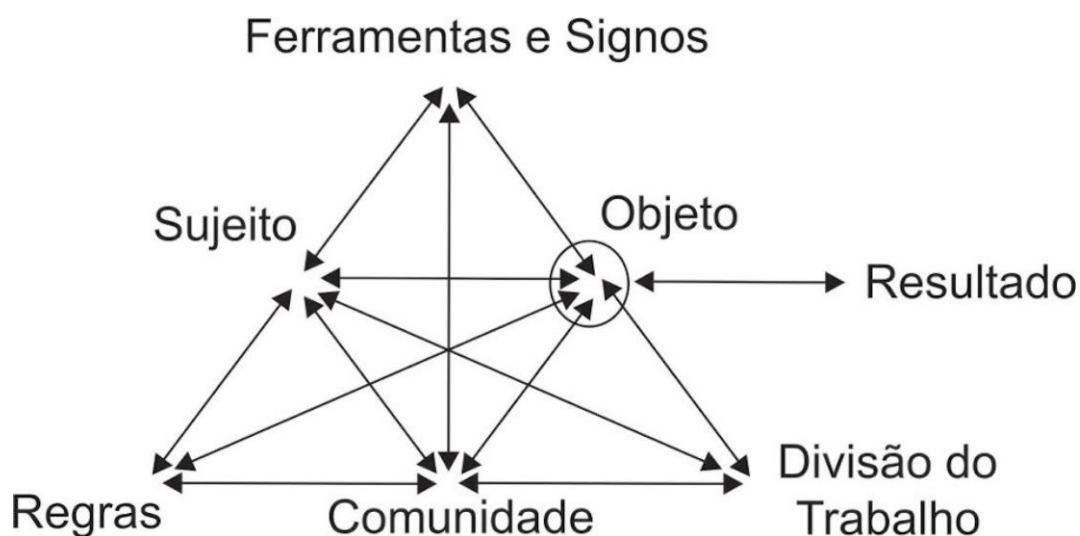
atividades educacionais sejam significativas para os estudantes, conectando-se com seus motivos e necessidades pessoais. A teoria aqui reportada destaca a importância de considerar o contexto histórico e cultural dos aprendentes, uma vez que a educação deve refletir e respeitar essas especificidades para ser verdadeiramente transformadora.

2.10 Integração da teoria da atividade e Mobile Learning

A integração da Teoria da Atividade com o Mobile Learning pode proporcionar uma abordagem educativa robusta e contextualizada para as comunidades quilombolas. A atividade educativa, orientada por motivos significativos para os alunos, pode ser mediada por dispositivos móveis, facilitando o acesso ao conhecimento e promovendo uma prática educativa transformadora. Nesse sentido, a tecnologia não é um fim em si mesma, mas um meio para alcançar uma educação mais equitativa e humanizadora (Freire, 1980).

Em sua tese, Barros (2014) traz os aspectos que consistem em problematizar a relação entre pessoas e tecnologias. Discorre o mesmo autor, que “esta análise é desenhada na Teoria da Atividade desenvolvida pelo sucessor de Vygotsky, Leontiev e modelada por Engeström, através do modelo expansivo da atividade” (Barros, 2014, p.61).

Figura 1 - Modelo da Teoria da Atividade



Fonte: Adaptado de Engestrom (2008)

Sharples et al. (2008), com base nesse modelo de expansividade argumentam que a aprendizagem deve ser vista como uma atividade com raízes históricas e culturais, sendo mediada por instrumentos que conectam e apoiam os estudantes em seus objetivos de transformar conhecimentos e habilidades. O uso de dispositivos móveis, conforme a proposta do Mobile Learning, pode facilitar a integração desses instrumentos e símbolos mediadores, promovendo uma prática educativa mais dinâmica e contextualizada (Barros, 2014).

Ao considerar essas teorias e práticas, podemos pensar uma proposta educativa que valorize as especificidades culturais das comunidades quilombolas, utilizando a tecnologia de maneira a promover a inclusão e a transformação social. A prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mediada por dispositivos móveis, pode assim, ser um caminho potente para a valorização cultural e o desenvolvimento educacional dessas comunidades.

A Teoria da Atividade pode ser utilizada para entender como a aprendizagem ocorre em contextos específicos, como nas comunidades quilombolas. Através da análise dos componentes do modelo de Engeström, podemos identificar como os sujeitos (alunos e professores) interagem com os objetos (conteúdos educacionais) utilizando ferramentas (dispositivos móveis) dentro de uma comunidade com regras e divisões de trabalho específicas.

Por exemplo, um projeto educativo em uma comunidade quilombola pode envolver a criação de conteúdos digitais que reflitam a cultura e a história local, utilizando dispositivos móveis para acessar e compartilhar esses conteúdos. Os professores, como mediadores, podem utilizar essas ferramentas para facilitar discussões e atividades que conectem os conhecimentos tradicionais com os novos conteúdos. As regras e divisões de trabalho dentro da comunidade escolar podem ser ajustadas para apoiar essa nova abordagem, promovendo uma educação mais colaborativa e participativa.

Em suma, a integração da Teoria da Atividade com o Mobile Learning pode proporcionar uma abordagem educativa mais inclusiva e transformadora, que valorize as construções culturais das comunidades quilombolas e utilize a tecnologia de maneira a promover uma educação equitativa e humanizadora. Ao aplicar esses conceitos na prática docente na EJA, é possível criar um ambiente de aprendizagem que seja relevante e significativo para os alunos, contribuindo

para o desenvolvimento educacional e cultural das comunidades quilombolas.

É na materialização dessa ideia que acreditamos residir as possibilidades de que a aprendizagem com dispositivos digitais móveis possa dar suporte à prática docente, por permitir acesso mais fácil às informações, proporcionando maior compartilhamento de inovações e serviços. Sem perder de vista que, na atividade docente voltada para as especificidades do público da EJA nas comunidades quilombolas, a mediação deve considerar os aspectos históricos e culturais para que, com fundamentos nesses princípios, se pense em uma educação que não apenas instrumentalize as pessoas, mas seja capaz de transformar a realidade e os sujeitos nela envolvidos.

É mister, então, refletir sobre uma educação científica voltada para os interesses do aprendente, para as suas necessidades, preparando-o para o alcance de uma visão crítico-reflexiva, tão necessária no atual cenário educacional. Nesse raciocínio, cabe repensar a ação docente que se configura como possibilidade de grande valia, uma vez que contribui para a formação de cidadãos sob bases sólidas de um ensino significativo, possibilitando maior inserção social das mais variadas comunidades, inclusive quilombolas.

Ao se apresentar o ensino de ciências pela via da contribuição dos negros, especialmente em escolas quilombolas, para além de educar para as relações étnico- raciais, promove-se a valorização. Nesse caso, abre-se ao exercício de uma ciência como prática humanizadora e que representa uma alternativa que possibilita mais intensamente o exercício da práxis e a aproximação da educação do campo com a sua própria realidade (Molina; Rocha; Martins, 2019).

Por essa razão, entendemos que as transformações porque passa a sociedade, considerando-se os ambientes de aprendizagem e os aspectos científico- tecnológicos, apontam para a necessidade de propostas para o ensino de Ciências com fito a superar os desafios que obstruem a compreensão científica e se “hoje não faz mais sentido pensar em uma educação sem tecnologia” (Blikstein *et al*, 2021, p.7) também não é possível aceitar que estas práticas reforcem a exclusão, uma vez que a escola desejada é a que serve a todos de forma equitativa.

2.11 Ensino de ciências e identidade quilombola: reflexões sobre a prática docente

A proposta de ensino de ciências pelas contribuições dos negros, especialmente em escolas quilombolas, vai além de educar para as relações étnico- raciais, promovendo a valorização cultural e histórica. Nesse contexto, a ciência pode ser uma prática humanizadora, representando uma alternativa que intensifica a práxis e aproxima a educação escolar de sua própria realidade (Molina; Rocha; Martins, 2019). Essa abordagem é essencial para a construção de uma educação significativa e contextualizada para as comunidades quilombolas.

A prática docente corresponde ao ato de ensinar e muito embora no cotidiano venha sendo empregada como sinônimo de prática pedagógica, para Souza (2019), a prática docente corresponde a uma das dimensões da prática pedagógica. Desta forma, sintetiza Melo (2014, p.42) que:

a prática docente diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Ela, que é ao mesmo tempo ação subjetiva, se faz também coletivamente na socialização entre os professores, entre professores e alunos, e entre professores e instituições nas quais se inserem. É, pois, no entrelugar do subjetivo e do coletivo que a prática docente se constrói, não sendo tão somente produto das vivências individuais do professor com o exercício profissional e nem tão somente resultado das relações deste com o contexto.

Nesse propósito, consideramos que a prática docente pode ser tecida de forma reflexiva e recíproca (Freire, 1920), constatando-se uma ação-reflexão do próprio ato de ensinar, pois percebemos que os docentes também aprendem nesse processo e a mesma habilidade de transformação que habita o ensino pode ressignificar o agir docente, notadamente, a partir dos processos reflexivos sobre si (Melo, 2014).

Todavia, a prática docente não pode ser entendida apenas como atos individuais, mas sim como resultados de uma dinâmica social que envolve os sistemas escolares, o contexto socioeconômico, a formação do professor e suas vivências (Souza, 2019). O professor é parte integrante da sociedade e, assim, sua prática é influenciada por valores, ideias e crenças que estão presentes nesse contexto.

Além disso, Souza (2019) afirma que a prática docente precisa estar alinhada aos princípios da educação crítica, priorizando a construção coletiva do conhecimento, a valorização da diversidade cultural e a formação de cidadãos conscientes. Deste modo, uma prática docente eficiente deve considerar a

diversidade dos estudantes, respeitando suas particularidades, saberes e vivências.

A prática docente no ensino de ciências que se caracterizar por ser crítica e reflexiva, deve promover um diálogo mais inclusivo na sala de aula, permitindo que os estudantes compreendam as ciências a partir de sua realidade e sentidos cotidianos, possibilitando, dessa forma, a construção de conceitos que façam sentido e sejam significativos eles.

Quando direcionamos nosso olhar para as ciências da natureza (Biologia, Física e Química entre outras) percebemos que apresentam características que as aproximam, sobretudo por serem recortes da dimensão natural da realidade, que, a partir de um olhar complexo, não é vista como dicotomizada da dimensão sociocultural, mesmo que a natural a antecede. São justamente os sentidos cotidianos trazidos pelos estudantes que dão nova dimensão às palavras, na construção de significados que embasam conceitos aceitos pela comunidade científica (Carvalho, 2017; Sasseron, 2020).

Para Santos (2017), os docentes de ciências de forma geral têm dificuldades com temáticas políticas e, em vista disso, abrir espaço na dinâmica escolar para esses debates contribui para o desenvolvimento de uma educação crítica, mais justa e igualitária, representando um importante desafio para a mudança de postura em sala de aula, pois não se trata apenas de reproduzir currículos, mas de ressignificar a própria prática, agregando valores sociais de importância e significado. Nesse sentido, considera Franco (2016) que:

só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino.(Franco, 2016, p.12)

Continua a reflexão a mesma autora, ponderando que o processo de transformação na educação é influenciado pela ação humana e, conseqüentemente, produz transformações nas pessoas envolvidas. Por isso, é crucial que o docente esteja atento ao fato de que, além das características observáveis do fenômeno educacional, há uma transformação subjetiva que afeta as representações e interpretações das pessoas. Esta transformação pode resultar em mudanças futuras nas ações (Franco, 2016).

Nesse sentido, em que pese o sistema educacional brasileiro ainda perpassa por processos de exclusões, “é preciso haver um espaço para que as diferentes culturas se sintam acolhidas e trabalhadas didaticamente” (Franco, 2012, p. 171). Dessa forma, a prática docente em escolas quilombolas, deve buscar fortalecer a identidade, os conhecimentos e os saberes desses povos.

De acordo com Franco (2012), é preciso que haja espaço para que as diferentes culturas sejam acolhidas e exercitadas didaticamente, o que implica em uma prática docente que seja inclusiva e que promova a valorização da diversidade cultural. Assim, a prática docente do ensino de ciências, também tem um papel muito importante no desenvolvimento de uma educação mais justa e igualitária, especialmente nas escolas que atendem comunidades tradicionais, como exercida nos cenários da Educação de Jovens e Adultos nas comunidades quilombolas.

2.12 A história da escravidão em Alagoinha

A história da escravidão em Alagoinha é um quebra-cabeça em construção, já que ainda faltam fontes e pesquisas mais aprofundadas para trazer à tona essa narrativa pouco conhecida.

O escritor alagoinhense Erasmo Lumba em seu livro “Alagoinha: Nossa Terra, Nossa História”, escreveu sobre a escravidão, porém não quis entrar em detalhes por falta de fontes concretas, limitando-se a escrever a história dos escravos em Alagoinha a partir das memórias dos moradores mais antigos.

Ele inicia dizendo que a história dos escravos em Alagoinha começou quando o senhor João Antunes Bezerra (irmão do fundador da cidade de Alagoinha), comprou a uns portugueses que residiam no Brejo da Madre de Deus, no final do século XVII, as extensas terras do Sítio Lagoinha.

Depois que foi concluída a negociação, fixou morada com sua esposa e seus dez escravos, saindo do Tará (município de Venturosa), para essas vastas terras. Com o passar dos anos, seu irmão Gonçalo Antunes Bezerra também comprou uma parte de suas terras, onde edificou as primeiras casas da futura cidade de Alagoinha, em 1805.

Nessas terras passou a morar com a sua esposa Antônia Maria de Jesus, onze filhos e seus escravos, que historicamente foram os primeiros negros em

Alagoinha, iniciando assim a preparação das terras para as lavouras além de outras obrigações a eles direcionadas.

Para esses escravos, Gonçalo Antunes dividiu parte de sua casa, servindo de senzala para os mesmos

Ao escrever sobre a história da escravidão, Erasmo Lumba se baseia em alguns relatos de antigos moradores dizendo que:

foi na criação da Vila de Alagoinha que começaram a aparecer os primeiros personagens de cor preta, que iam se aglomerando em casebres até formarem uma rua que passou a chamar-se Rua dos Negros, pois eram escravos fugitivos que procuravam refúgio em um lugar seguro e que se sentissem em liberdade. (p.24)

O mesmo livro traz contribuições ao relatar que:

Alagoinha era um lugar especial para os negros refugiados, que já eram em grande número. Resolveram construir uma igreja para fazerem suas orações, uma vez que os senhores de escravos não permitiam a participação deles nas celebrações religiosas em sua capela. Por incentivo dos próprios senhores de escravos, foi construída a Capela de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, onde, nos finais de todos os anos, havia um novenário e saíam conduzindo uma imagem e um ramo de flores, o qual, após a procissão, era depositado nos pés da própria imagem. Durante a procissão festiva varriam a frente da Capela e ofereciam as flores e dançavam acompanhados ao som da zabumba e de pífanos, mostrando a influência do povo negro na fé católica. (p.24)

Pode-se afirmar que este ritual africano em terras alagoinhenses originou a tradição do “Ramo”, um evento cultural que ainda hoje é realizado nas últimas noites de cada ano. Na versão atual deste festejo, durante nove noites, diferentes representações sociais, como juventude, funcionários públicos e músicos, recebem as famílias de Alagoinha, que seguem em cortejo levando um ramalhete de rosas (o ramo) e entoando o tradicional Hino do Ramo de Alagoinha intitulado “Força na guerra” de autoria desconhecida para passar um dia na residência do anfitrião daquela noite. Os responsáveis pela recepção do ramo acolhem os conterrâneos com vinho, enquanto a banda de pífanos acompanha o cortejo.

Hino do Ramo de Alagoinha
Milosina és um astro brilhante / És a estrela do céu mais luzida
Vem, pois da Milosina ao poeta / Doces beijos de amor oh querida.

Refrão

Triste vida se passa na terra / Quem não ouve o rufar do tambor
 Quem não grita na força da guerra / Ai amor, ai amor, ai amor.
 Quem não grita na força da guerra / Ai amor, ai amor, ai amor.

Oh! Meu Deus que sorte é a minha / Que no mundo não posso te amar
 Mas prometo, te afirmo e te juro / Que constante hei de te adorar.

Aonde vai, Milosina tão tarde / Aonde vai oh meu doce penhor
 Ainda ontem te vi tão formosa / Hoje deixas teu leito de dor.

Já não pia o triste agoureiro/ A minha alma se torna descrida
 A mulher do meu sonho dourado / Já se acha na cama abatida.

Só na guerra se acaba a vaidade / Só na guerra se sente o viver
 Só na guerra aumenta a saudade / Só na guerra não custa morrer.

Figura 2 - Tradicional entrega do Ramo



Fonte: Blog Adilson Costa Alagoinha (2022)

No blog Adilson Costa Alagoinha, além da narrativa do Ramo, ainda encontramos, registros de histórias de pessoas descendentes de povos escravizados em Alagoinha, como podemos citar a senhora Severina Pereira,

conhecida como Lota (Costa, 2024).

De acordo com o depoimento de dona Severina, sua bisavó, Antônia Miranda, conseguiu fugir de Portugal para o continente africano e de lá embarcou clandestinamente em um navio negreiro, que velejou para as terras brasileiras. Conta a respectiva narrativa que a Sra. Antônia estava grávida na época da fuga de seu cativo.

Desembarcando no Brasil, deu à luz a um menino nas margens do grandioso Rio São Francisco e em homenagem, o menino recebeu o nome de Francisco de Assis.

Depois de passar por todas essas dificuldades, ela foi capturada, mas acabou sendo comprada por Gonçalo Antunes vindo parar na senzala do seu novo dono.

Dona Severina (Lota), disse que quando era criança lembra as palavras de sua bisavó que dizia: “Minha filha, eu já apanhei tanto nessa vida que ficaram as marcas na minha barriga” (Costa, 2023).

Os relatos da Sra. Severina Pereira e de sua bisavó Antônia Miranda, enriquecem e registram uma dimensão humana e pessoal à trajetória de resistência e sobrevivência dos descendentes de povos escravizados em Alagoinha. O relato de fuga de Antônia Miranda, grávida e determinada a buscar a liberdade, exemplifica a resiliência e a coragem que marcaram a vida de muitos escravizados. Seu desembarque no Brasil e o nascimento de seu filho nas margens do Rio São Francisco simbolizam a esperança e a continuidade da vida em meio a adversidades extremas.

O resgate dessas memórias e histórias pessoais é crucial para a compreensão plena do impacto da escravidão em Alagoinha e da formação cultural da região. As palavras de dona Severina, lembrando as marcas deixadas pela brutalidade da escravidão em sua bisavó, ressaltam a importância de não esquecermos o sofrimento passado e de reconhecermos a força e a resistência das gerações que vieram antes de nós.

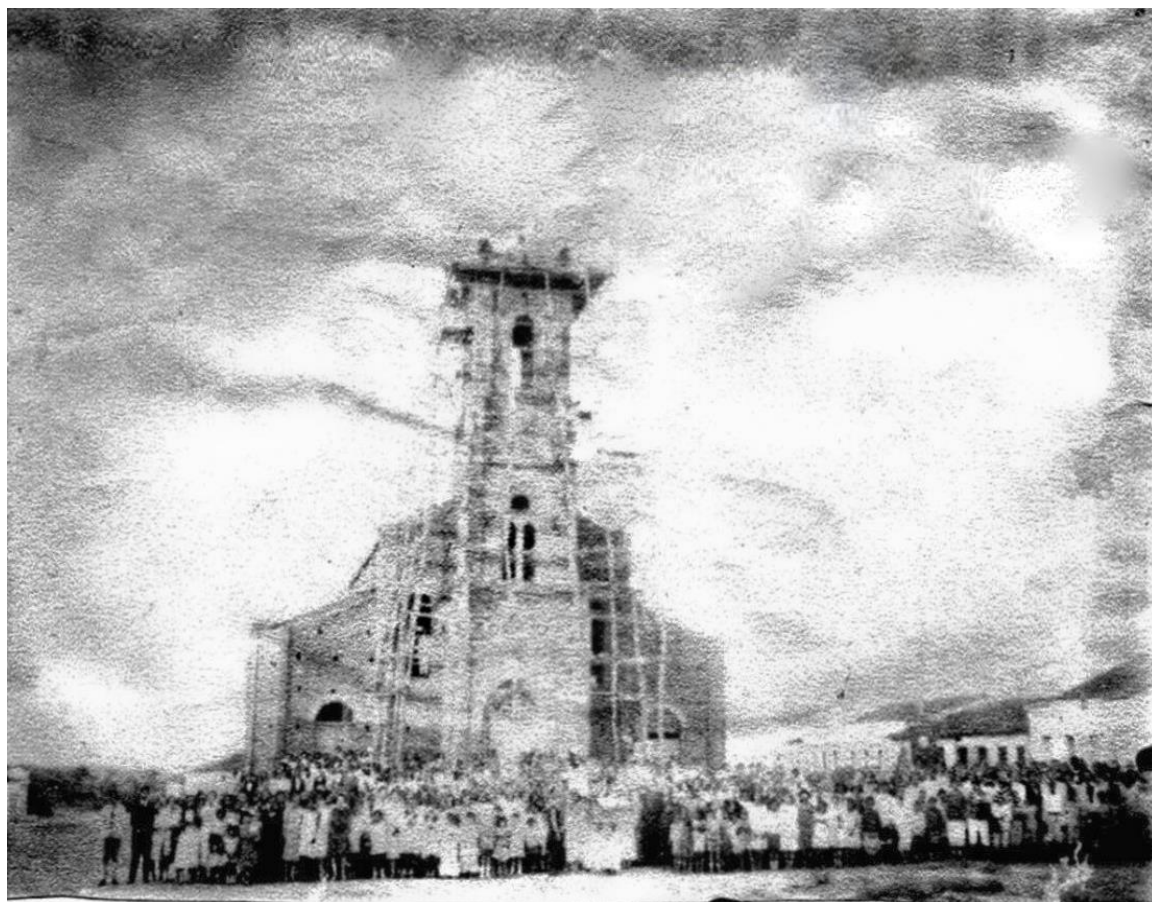
A preservação e a valorização dessas narrativas não apenas honram a memória daqueles que viveram sob a opressão da escravidão, mas também fortalecem a identidade cultural e histórica de Alagoinha. Assim, nos permitem criar uma conexão mais profunda com o nosso passado, possibilitando que futuras gerações compreendam e apreciem a complexidade e a riqueza da história local.

Assim, a celebração do Ramo e o reconhecimento das histórias de vida dos descendentes de povos escravizados em Alagoinha não são apenas atos de memória, mas também de resistência e afirmação cultural. São lembretes poderosos da capacidade humana de enfrentar a adversidade com dignidade e de transformar o sofrimento em tradição e identidade coletiva.

2.13 Uma vila construída com suor escravizado

O desenvolvimento inicial da futura Vila de Alagoinha deveu-se significativamente ao trabalho forçado dos escravizados, que foram compelidos a limpar açudes e lagoas. Seu trabalho forçado também contribuiu para a construção da Capelinha de Nossa Senhora dos Homens Pretos e da atual Matriz de Nossa Senhora da Conceição, situada na praça central de Alagoinha.

Figura 3 - Imagem da construção da igreja de Nossa da Conceição



Fonte: Blog Adilson Costa Alagoinha (2022)

O nome Alagoinha, possivelmente, deriva da presença de numerosas pequenas lagoas, poços, caldeirões e tanques espalhadas pelo território do município (Marques, 2012). A história de povoamento de Alagoinha remonta ao século XVIII, quando João Antunes Bezerra adquiriu a propriedade de Alagoinhas, parte da sesmária concedida pelo governo português no século XVII. João Antunes, acompanhado de sua esposa e dez escravos, migrou da localidade de Tará, hoje pertencente ao município de Venturosa, para Tinguí, na encosta sul do atual município de Alagoinha. (Lumba, 2009)

Em 1790, o irmão mais novo de João Antunes, Gonçalo Antunes Bezerra, conhecido como um hábil boiadeiro da região, estabeleceu-se na área e, após alguns anos, fundou o povoado que viria a se tornar Alagoinha. Em 1863, foi concluída a primeira igreja da cidade, e em 1879, Alagoinha foi elevada à categoria de distrito, subordinado ao município de Cimbres.

No século XX, Alagoinha experimentou um surto de febre amarela que dizimou grande parte da população, levando à construção de um cemitério exclusivo para as vítimas da epidemia. A antiga igreja foi substituída pela atual matriz de Nossa Senhora da Conceição em 1916, construída através de doações e trabalho voluntário dos moradores.

Na década de 1930, Alagoinha já possuía uma das maiores feiras livres da região, impulsionando o comércio local e contribuindo para o desenvolvimento econômico da cidade. Nos anos 1940, a elite local iniciou movimentos pela emancipação de Alagoinha como município independente, o que foi concretizado em 31 de dezembro de 1948, com Austricínio Galindo sendo nomeado o primeiro prefeito interino.

Documentos históricos mencionam que os escravos eram levados para trabalhar em locais como Campo do Magé, Alverne e Sítio Entupido. (Lumba, 2009)

Figura 4 - Antiga feira livre em Alagoinha/PE



Fonte: Blog Adilson Costa Alagoinha (2022)

Essas narrativas, entre muitas outras, evidenciam que Alagoinha guarda ainda muitos mistérios a serem desvendados, especialmente em relação ao período do trabalho escravo que, apesar de carregar as marcas do preconceito e da opressão, contribuiu de forma inegável para a construção da história do município de Alagoinha

Os vestígios desse passado podem ser encontrados nos poucos documentos históricos, mas principalmente nas histórias transmitidas de geração em geração. Cada rua, cada praça, cada igreja em Alagoinha carrega consigo as marcas do trabalho e da resistência dos povos escravizados, lembrando-nos da importância de reconhecer e confrontar nossa história coletiva.

À medida que exploramos essas histórias e desvendamos os mistérios do passado, também nos confrontamos com questões urgentes sobre justiça social e igualdade. Reconhecer e honrar o legado dos escravizados não é apenas uma questão de preservar a história, mas também de enfrentar as injustiças persistentes que permeiam nossa sociedade até os dias atuais. Ao fazermos isso, não apenas prestamos homenagem aos que vieram antes de nós, mas também nos comprometemos a construir um futuro mais inclusivo e equitativo para todos.

2.1.4 Marcas de um passado de lutas: a Comunidade Quilombola Novo Horizonte

2.1.4.1 Localização, origem e pertencimento

As narrativas que entrelaçam conflitos e resistências da comunidade negra em Alagoinha são vastas e, mesmo em lugares distantes do centro da cidade, a busca por reconhecimento persiste de forma resiliente.

Segundo o IBGE Cidades de 2022, a Comunidade Quilombola Novo Horizonte está situada na zona rural do município de Alagoinha, localizado no agreste central de Pernambuco, a aproximadamente 228 km da capital, Recife. Esta região é caracterizada por sua paisagem semiárida, onde prevalece a vegetação de caatinga, composta por espécies resistentes a longos períodos de seca, como mandacaru, facheiro, algaroba e juazeiro, que também servem como fonte de alimento para a criação de animais durante as estiagens prolongadas.

Figura 5 - Quilombo do Campo do Magé



Fonte: Blog Adilson Costa Alagoinha (2024)

A etimologia da palavra "Magé" remonta à sua origem indígena, do tupi, onde ela significa "feiticeiro". O povoado do Campo do Magé, é um caldeirão de culturas, abrigando uma população diversificada composta por brancos, negros e índios. Os

moradores de ascendência africana, em sua grande maioria, são descendentes daqueles que sobreviveram com a cruel instituição da escravidão no Brasil. (Lumba, 2009)

A história oficial do povoado Campo do Magé remonta ao século XIX, em torno do ano de 1883, quando três pessoas, fugindo dos conflitos europeus, especificamente da Alemanha, encontraram refúgio naquela região isolada de Alagoinha. Percebemos, nesse recanto, um lugar longínquo de tudo e todos, onde poderia finalmente alcançar a tão almejada paz.

Mas, mesmo antes da história "oficial" que remonta à chegada dos três irmãos, essa região frequentemente abrigava escravos e índios que fugiam de lugares como a Vila de Cimbres, em Pesqueira, onde foram submetidos a crueldades e maus-tratos. Muitos desses indígenas, ao tentarem escapar para as terras do Campo do Magé, eram implacavelmente perseguidos e mortos, sem distinção de gênero ou idade.

No que diz respeito aos cativos africanos, alguns conseguem se estabelecer na região, formando famílias que, até os dias de hoje, mantêm características dos dialetos de seus antepassados escravizados.

Figura 6 - Imagem do quilombo Novo Horizonte



Fonte: acervo de pesquisa da autora (2023)

Ao longo da história de formação do povoado Campo do Magé, numerosos

conflitos raciais sangrentos entre diferentes grupos resultaram em mortes, seja por disputas territoriais ou desentendimentos banais.

Após a abolição da escravidão, muitos conflitos continuaram a acontecer, e foi aí que as lideranças da igreja católica em Alagoinha, composta essencialmente por franciscanos, percebendo o aumento da violência no então povoado, empreendeu esforços com uma associação local e membros da comunidade para a construção de uma Igreja Católica, o padroeiro escolhido foi Santo Antônio. Assim, a evangelização franciscana contribuiu significativamente para reduzir a violência e os conflitos raciais na região. No entanto, indiretamente, esse processo acabou por ocultar a religiosidade africana, à medida que algumas pessoas adotaram a nova fé disseminada na região.

Figura 7 - Movimento catolico Franciscano em Alagoinha



Fonte: Blog Adilson Costa Alagoinha (2024)

Hoje, ainda encontramos vestígios da divisão racial, mesmo que de forma mais sutil, nas terras de Magé. Uma estrada simples que liga Alagoinha ao distrito de Perpétuo Socorro se transformou em uma linha divisória. O lado oeste

concentra a maioria dos habitantes negros, conhecido como "Campo dos Negros ou Favela", enquanto o outro lado abriga em sua maioria a população branca, chamada de "Campo dos Brancos". (Costa, 2023)

Atualmente, segundo dados da Fundação Palmares, no município de Alagoinha, existem três comunidades quilombolas: Laje do Carrapicho, Alverne e Magé, com cerca de quatrocentos quilombolas que lutam há 130 anos pelo reconhecimento de sua história. As famílias quilombolas ainda enfrentam inúmeras dificuldades, como habitações precárias e a necessidade de uma educação que valorize e preserve suas raízes culturais. Esses são apenas alguns exemplos de trabalho que ainda precisa ser realizado para apoiar plenamente as famílias quilombolas de Alagoinha.

Muitas histórias sobre o Campo do Magé ainda aguardam para serem conhecidas, mas é fundamental entender que a história de Alagoinha também foi escrita por pessoas anônimas que buscaram refúgio nas colinas para escapar da escravidão e alcançar ainda a liberdade, uma liberdade pela qual lutaram incansavelmente. O legado deixado pelos escravizados não se limita apenas às estruturas físicas que ajudaram a erigir, mas também permeia as tradições culturais, as práticas religiosas e até mesmo a composição demográfica da comunidade.

A busca por documentos que abordem a história da escravidão em Alagoinha assim como na maioria das pequenas cidades do estado de Pernambuco é uma tarefa que se depara com inúmeras dificuldades. Em primeiro lugar, há o desafio decorrente da destruição parcial de parte dessa documentação ao longo do tempo. A fragilidade dos materiais e a falta de preservação adequada contribuíram para a perda irreparável de valiosos registros históricos, dificultando assim o acesso a informações precisas e detalhadas sobre esse período crucial da história regional (Silva, 2018).

Além disso, outra barreira significativa é a escassez de pesquisas acadêmicas dedicadas especificamente à temática da escravidão nessa região. A limitada produção acadêmica sobre o assunto resulta em lacunas no conhecimento histórico, impedindo uma compreensão mais abrangente e aprofundada das condições sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelos escravizados e seus descendentes no agreste pernambucano.

É fundamental destacar a importância dos documentos escritos e da história

oral como fontes essenciais para a reconstrução e interpretação desse período histórico. Tanto os registros oficiais quanto os relatos transmitidos oralmente pelas gerações passadas desempenham um papel fundamental na contextualização das experiências da população negra durante a escravidão. Eles fornecem insights valiosos sobre os sentimentos, aspirações, resistências e lutas desses indivíduos, permitindo uma compreensão mais profunda e humanizada de suas vidas e trajetórias.

Assim, a busca por novos significados e interpretações sobre a escravidão no agreste pernambucano requer não apenas o acesso a uma variedade de fontes históricas, mas também um esforço contínuo para valorizar e dar voz às experiências e perspectivas da comunidade negra, reconhecendo sua contribuição fundamental para a construção da história e identidade da região.

3 METODOLOGIA

3.1 Concepção, desenvolvimento e planejamento da investigação

A forma de construir e tratar o objetivo da presente pesquisa aproximou-se da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa. A realização de uma pesquisa em território quilombola, como é o caso da Comunidade Quilombola Novo Horizonte, demandou um olhar especial, pois os saberes não acontecem de forma isolada, mas fazem parte das vivências cotidianas e coletivas e, nesse sentido, são permeadas por emoções, memórias e crenças. Dessa forma, justificamos nossa escolha por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa que, de acordo com Minayo, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (Minayo, 2012, p. 21).

Quanto à finalidade, a pesquisa desenvolvida, é classificada como de natureza básica. Dessa forma, o delineamento metodológico traçado visou atingir os objetivos indicados e, em razão do pouco conhecimento construído sobre o objeto de pesquisa indicado e das informações, escassas em fontes bibliográficas, aproximou-se, portanto, o desenvolvimento de pesquisa de campo alicerçada no método exploratório.

Considerando as especificidades da nossa proposta, a investigação foi conduzida por meio de um estudo de caso que, conforme Amado (2017), busca captar as particularidades em vez das generalidades. Além disso, a pesquisa adotou uma abordagem narrativa, procurando apreender a interpretação que o indivíduo faz do seu próprio percurso de vida, levando em conta a diversidade de experiências e sentimentos vividos ao longo do tempo, em diferentes fases e contextos. Essa narrativa é moldada pelas relações com diversos sujeitos, como pais, irmãos, colegas e patrões, e pelos sistemas em que o indivíduo está inserido, como a família, a escola e o ambiente de trabalho (Amado, 2017). O desenho metodológico guiou a pesquisa no sentido de responder à questão central, explorando e identificando as contribuições do Mobile Learning na prática docente de Ciências na Educação de Jovens, Adultos e Idosos em comunidades quilombolas

3.2 Objetivos e questões de investigação

3. 2 .1 Participantes

A escolha da temática desta pesquisa foi fundamentada na relevância de compreender as dinâmicas educacionais específicas que se desenvolvem em contextos quilombolas, com particular atenção ao ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em um cenário onde as práticas pedagógicas e as interações culturais são profundamente influenciadas por contextos sociais e históricos únicos, torna-se imperativo investigar como as tecnologias digitais móveis podem ser integradas de forma significativa na prática docente. A escolha da comunidade Quilombola Novo Horizonte, localizada no Povoado do Campo do Magé, Alagoinha-PE como campo de estudo reflete um compromisso em aprofundar o entendimento das especificidades locais e das estratégias educacionais empregadas em contextos de resistência cultural e de busca pela valorização da identidade quilombola.

Considerando que este trabalho contempla um estudo de caso, cuja natureza despreocupa-se com generalizações ou com um quantitativo amostral numeroso, optou-se por focar em uma abordagem qualitativa que privilegia a profundidade da análise sobre a abrangência dos dados. Conforme afirma o professor Amado (2017, p. 141), "uma pessoa, um grupo, uma escola, uma aldeia, um projeto, etc., dificilmente podem ser considerados como representantes de uma população mais ampla. Nem essa é a preocupação do investigador quando opta pelo estudo de caso".

Nossa escolha foi justificada pela necessidade de compreender, em profundidade, as práticas pedagógicas, os desafios e as potencialidades da integração de tecnologias digitais móveis em contextos educacionais marcados por especificidades culturais e sociais. O estudo de caso, portanto, permite uma análise detalhada e contextualizada que pode contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e culturalmente sensíveis.

Nesse sentido, para compreender melhor como se materializa ou não o uso das tecnologias digitais móveis na prática docente das disciplinas de Ciências em comunidades quilombolas, recorreremos a uma entrevista semiestruturada com uma professora identificada como "Maria" para garantir a salvaguarda do seu direito de imagem. A docente (Maria) nasceu em 1978, se identifica como mulher cisgênero, católica, se autodeclara branca e não quilombola. Formada em Biologia, ela possui

um vínculo precário com a rede estadual de ensino, sendo profissional contratada. Com cerca de 10 anos de experiência na Educação Escolar Quilombola, Maria atua em uma escola mantida pelo governo estadual.

A experiência e o perfil da docente de Maria proporcionam uma perspectiva rica sobre como as tecnologias digitais móveis podem ser utilizadas para atender às necessidades específicas dos alunos quilombolas, ao mesmo tempo em que revelam as barreiras que ainda persistem na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

3.2.2 Instrumentos

Os Instrumentos de Coleta de dados escolhidos para a realização dos objetivos traçados foram a entrevista semiestruturada, a observação não participante, documentos, planos de aulas, registros de aulas, caderno de uso do(a) docente, projetos e registros fotográficos construídos ou a serem construídos durante o período de 18 meses, tempo de duração do Ensino Médio na modalidade de Ensino que escolhemos. Escolhemos estes procedimentos por entendermos que além de atender aos objetivos da pesquisa, possibilitam uma aproximação com as singularidades do nosso objeto de pesquisa e que contribuem, simultaneamente, com ambos os objetivos delimitados.

3.2.3 Local de estudo

As aulas da EJA quilombola, no Município de Alagoinha-PE, são realizadas na de forma itinerante, atendendo às demandas de matrículas dos quilombos e utilizando os prédios das escolas municipais das respectivas comunidades. Não se trata, portanto, de uma escola específica, mas de turmas que são formadas a partir da necessidade local. Essas turmas, no entanto, são formalmente matriculadas na Escola Estadual Cícero Franklin Cordeiro, situada em Arcoverde-PE, a 53 km de distância da cidade de origem dos estudantes, o que por si só já representa um desafio logístico significativo, pois os estudantes não têm acesso a estrutura escolar natural de seus registros escolares.

Durante o período em que a pesquisa foi realizada, às aulas em Alagoinha aconteciam na comunidade quilombola Novo Horizonte, no antigo grupo escolar municipal Roque Geraldo de Melo, um prédio simples, composto por uma única

sala de aula e uma cozinha, com banheiros externos sem acesso a água encanada, evidenciando as condições precárias em que as atividades educativas são desenvolvidas. Essas circunstâncias não apenas justificam a escolha dessa turma para o estudo, mas também sublinham a necessidade de políticas públicas que garantam uma infraestrutura adequada para o processo de ensino e aprendizagem em comunidades quilombolas, promovendo, assim, uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade. A escolha da turma se deu por sua representatividade em relação às especificidades e desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas em seu acesso à educação de qualidade.

3.2.4 Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão são: ser docente de Ciências (Biologia, Física e/ou Química) da EJA que atende aos estudantes da Comunidade Quilombola Novo Horizonte.

3.2.5 Critérios de exclusão

Os critérios de exclusão são: não ser docente de Ciências (Biologia, Física e/ou Química) e não atuar na EJA que atende aos estudantes da Comunidade Quilombola Novo Horizonte.

3.2.6 Período de referência

Adotamos como recorte cronológico de pesquisa, o período correspondente aos anos de 2022 a 2024.

3.3 Considerações éticas

Nossa pesquisa obteve parecer de aprovação junto ao Comitê de Ética e, considerando a preconização constitucional do respeito pela dignidade humana, observou, respaldada em Amado (2017), a *práxis ética* pertinente as investigações qualitativas, com relações fundamentadas na sinceridade, na verdade e na confiança, assegurando-se o sigilo, direito à privacidade, o anonimato (adotando-se para tanto o uso de pseudônimo), o esclarecimento de dúvidas e o cumprimento integral do que foi acordado na fase de negociação do aceite concedido pelos participantes, momento em que devem ficar claros os “objetivos, processos,

resultados esperados e modos de divulgação” (Amado, 2017, p.407).

- **Riscos:**

Os fatores de risco também foram considerados na escolha dos instrumentos, ao optarmos por entrevista semiestruturada, por exemplo, uma técnica essencialmente constituída por questões abertas, maleáveis a ação do pesquisador e que permite perceber sinais de constrangimento ou desconforto e assim intensificar ou reduzir as dimensões das indagações propostas.

- **Benefícios:**

A presente pesquisa poderá despertar na docente participante a necessidade de uma ressignificação importante sobre questões pertinentes a sua prática, bem como contribuir com a reflexão sobre possibilidades e desafios que o M. learning pode proporcionar para a mesma.

3.4 Armazenamento dos dados coletados:

Maria Gerlaine de Melo Barros, na condição de autora e responsável pela presente pesquisa, declara que os dados coletados por meio dos instrumentos indicados, inclusive em relação a entrevista semiestruturada, ficarão devidamente armazenados em seu dispositivo digital de uso estritamente pessoal pelo período de cinco (05) anos após o termino da pesquisa, depois será totalmente excluído de seu equipamento e plataforma pessoal de armazenamento.

3.5 Classificação dos dados:

A análise de conteúdo segundo Morais (1999), constitui-se de uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação dos vários tipos de documentos. Assim, valendo-se de descrições sistemáticas, contribui com a pesquisa auxiliando o pesquisador a interpretar e compreender de forma mais aprofundada o teor das mensagens nas mais diversas fontes de comunicação verbal ou não-verbal, como fotografias, vídeos, livros, relatos, informes, entrevistas e outros.

Vale ressaltar que é na análise de conteúdo que o pesquisador promoverá o tratamento dos dados obtidos pela aplicação dos instrumentos selecionados para

a pesquisa. Este procedimento é realizado por meio das etapas: preparação, unitarização, categorização, descrição e interpretação.

A preparação consiste em selecionar as amostras de informações a serem analisadas. Nesta fase acontece a codificação por meio de números ou letras para facilitar o retorno ao documento.

Na unitarização se procede a criação das unidades de análise (palavras, frases, temas ou até mesmo documentos na integralidade), essa fragmentação possibilita que a análise aconteça em maior profundidade.

A categorização consiste em um esforço de síntese que visa organizar os dados de acordo com suas similaridades e critérios de importância.

A descrição busca comunicar textualmente os resultados do trabalho de identificação do material constituinte de cada categoria.

Por fim, a interpretação visa compreender profundamente os resultados e significados, ela representa o ápice da análise de conteúdo.

4 ANÁLISE DE DADOS: dizeres docente na realidade do quilombo

Para compreender melhor como se materializa ou não o uso das tecnologias digitais móveis na prática docente de ciências nas comunidades quilombolas, recorreremos aos dizeres da docente "Maria", que atua na Comunidade Quilombola Novo Horizonte. O cenário escolar aqui mostrou-se caracterizado por uma série de desafios, entre eles a precariedade de recursos tecnológicos e o acesso limitado à internet. A escola, mantida pelo governo estadual, carece de estrutura suficiente para garantir que os estudantes possam utilizar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, fator que reflete as desigualdades educacionais vivenciadas pelos quilombolas. A docente (Maria) nasceu em 1978, e se identifica como mulher cisgênero. Ela segue a religião Católica e se autodeclara branca e não quilombola. Formada em Biologia, possui um vínculo precário com a rede Estadual de Ensino, profissional contratada.

A entrevistada tem experiência de cerca de 10 anos de atuação na Educação Escolar Quilombola e trabalha em uma escola mantida pelo governo estadual.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, declarou ter conhecimento sobre a temática, o que é crucial para a implementação de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a cultura e a identidade dos povos quilombolas, porém, ao ser indagada sobre o uso dessas orientações na sua prática docente, respondeu que “diretamente não” dando a entender que apesar de saber da existência o documento não norteia efetivamente seu fazer docente.

A pesquisadora Molina destaca a relevância das diretrizes ao afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são fundamentais para garantir que as práticas pedagógicas sejam contextualizadas e respeitem a identidade cultural dos estudantes quilombolas (Molina, 2017). Isso reforça a necessidade de um alinhamento entre o conhecimento das diretrizes e sua aplicação efetiva nas salas de aula.

Ao analisarmos a implementação das políticas educacionais para comunidades tradicionais, observamos que a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola depende não apenas do conhecimento teórico dos educadores, mas também de um compromisso prático

com a transformação das realidades educacionais dessas comunidades.

Assim, é essencial que os educadores não apenas conheçam as diretrizes, mas também as utilizem como base para desenvolver práticas pedagógicas que promovam a valorização e o reconhecimento das culturas quilombolas.

Ao ser indagada sobre a presença de profissionais quilombolas em sua escola, tanto no corpo docente quanto em outras áreas, a docente entrevistada forneceu informações reveladoras. Quando questionada sobre o número de professores na escola e quantos deles são quilombolas, ela respondeu: "De início eram 03, agora somos 04. Nenhum quilombola."

Em seguida, ao ser perguntada sobre a existência de profissionais quilombolas atuando em outras áreas na escola, Maria confirmou a ausência desses profissionais, declarando: "Não há quilombolas trabalhando em minha escola. Nenhum profissional do programa da rede estadual é quilombola na minha escola." Segundo a entrevistada, o corpo docente da escola é composto por quatro professores, nenhum dos quais se autodeclara quilombola. Não há profissionais quilombolas em outras áreas da escola, o que pode representar um desafio na promoção de uma educação que reflita as realidades e necessidades das comunidades quilombolas.

A presença de profissionais quilombolas nas escolas que atendem comunidades quilombolas é de suma importância por diversos motivos. Primeiramente, esses profissionais trazem consigo um conhecimento profundo e autêntico das práticas culturais, tradições e necessidades específicas da comunidade. Este conhecimento é vital para criar um ambiente de aprendizagem que respeite e reflita a identidade quilombola, promovendo um sentido de pertencimento e orgulho entre os alunos.

A presença de educadores quilombolas é fundamental não apenas para mediar o currículo, mas também para garantir que as especificidades culturais e históricas das comunidades sejam valorizadas e incorporadas ao ambiente escolar. Sem essa representatividade, há um risco de perpetuar epistemologias alheias às vivências locais, distanciando o processo educativo das realidades dos estudantes. Mignolo, em seu trabalho sobre colonialidade e a geopolítica do conhecimento, enfatiza a importância do conhecimento situado e da valorização das epistemologias locais como uma forma de resistir à imposição de saberes eurocêntricos. Ele argumenta que "a descolonização do conhecimento requer a valorização e a

incorporação das experiências e saberes locais, especialmente aqueles que foram historicamente marginalizados" (Mignolo, 2003). Essa perspectiva sustenta a necessidade de profissionais quilombolas nas escolas, pois eles trazem consigo epistemologias e práticas pedagógicas que refletem as realidades e os valores de suas comunidades.

Sem a presença de profissionais quilombolas atuando como docentes, gestores, coordenadores e nos demais agentes que fazem a prática pedagógica, o distanciamento entre a escola e a comunidade torna-se mais evidente, dificultando o estabelecimento de um vínculo natural entre a prática pedagógica e a identidade quilombola. Corroborar Molina, em suas pesquisas sobre educação do campo e educação quilombola, destacando a relevância da presença de educadores pertencentes às comunidades tradicionais. Ela afirma que "a presença de professores quilombolas é fundamental para a construção de uma educação que respeite e valorize a identidade cultural dos estudantes, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa" (Molina, 2017). Molina também enfatiza que a inserção de profissionais da própria comunidade pode facilitar a construção de currículos que dialoguem com as vivências e conhecimentos dos estudantes quilombolas, contribuindo para a promoção de uma educação emancipadora.

Os autores citados reforçam a argumentação de que a inclusão de profissionais quilombolas nas escolas não apenas enriquece o ambiente educativo, mas também promove a valorização das culturas e saberes locais, contribuindo para uma educação mais equitativa e humanizadora. No caso estudado nesta pesquisa, a falta de iniciativas da Secretaria de Educação de Pernambuco para viabilizar a contratação de profissionais quilombolas na EJA Quilombola evidencia uma falha estrutural significativa, que compromete o potencial transformador da educação nas comunidades tradicionais. A inclusão desses educadores é não apenas um passo importante, mas uma necessidade urgente para responder às demandas culturais e sociais das comunidades quilombolas.

No que tange à formação continuada dos profissionais, a professora Maria foi questionada sobre a frequência com que a mantenedora de sua escola oferece esse tipo de formação. Ela destacou a escassez dessas oportunidades, respondendo: "Bem distante uma da outra. Assim, formação específica mesmo às vezes é uma por ano ou 02 por ano."

Além disso, ao ser questionada sobre a existência de formações específicas voltadas para a modalidade Educação Escolar Quilombola, a docente descreveu um cenário igualmente limitado:

01 ou no máximo 02 vezes por ano, com a liderança quilombola mesmo. Nós vamos para o CERTA lá em Glória do Goitá fazer essa formação por 03 dias, geralmente é no início do ano e, às vezes, quando não faz no início do ano faz no meio do ano, mas depois que retornou da pandemia não teve nenhuma. Essa formação é diretamente com a liderança quilombola.

A docente relata que a formação específica para a educação escolar quilombola ocorre no máximo uma ou duas vezes no ano, porém “depois que retornou da pandemia não teve nenhuma”. A esta questão torna-se relevante considerar as características da teoria decolonial de Mignolo (2005), Dussel (2007) e Quijano (2000) na qual existe uma forte influência do sistema de poder/capitalista do modelo eurocêntrico, como forma de colonizar o ser e o saber, ou seja, definir o que os alunos devem ou não apreender, objetivando a transmissão de conteúdos, a eficiência, as competências necessárias para atender as específicas demandas exigidas pelo sistema educacional, econômico e social.

Assim, a própria formação continuada, especialmente em contextos de educação quilombola, deve ser vista como essencial para que os docentes possam desenvolver práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as identidades culturais dos alunos. Quando a Rede de Ensino age de forma negligente em relação à oferta de formação continuada, proporcionando-a de forma escassa ou não específica para a atuação docente na EJA Quilombola, perpetua-se um sistema educacional que desvaloriza as particularidades dos estudantes quilombolas e não promove uma educação realmente inclusiva e transformadora.

Essa negligência pode ser vista como um reflexo da colonialidade do saber, onde o conhecimento e as práticas pedagógicas são centralizadas em modelos eurocêntricos, ignorando as epistemologias indígenas e afro-brasileiras. A falta de formação continuada adequada limita a capacidade dos professores de implementarem uma educação que considere as realidades socioculturais dos alunos quilombolas, comprometendo a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Entendemos ser crucial que políticas públicas e iniciativas institucionais

sejam direcionadas para garantir a formação continuada específica e frequente para docentes que atuam em contextos quilombolas. Isso não apenas melhora a qualidade da educação oferecida, mas também fortalece a resistência contra as estruturas coloniais que ainda permeiam o sistema educacional.

Quanto à infraestrutura tecnológica, a disponibilidade de internet via Wi-Fi é limitada aos professores, deixando os alunos sem acesso direto. Além disso, a escola não fornece recursos tecnológicos digitais, obrigando os professores a utilizarem seus próprios dispositivos para preparar e ministrar as aulas. Essa exclusão digital dos alunos cria uma barreira significativa não apenas para o acesso à informação, mas também para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas essenciais no mundo contemporâneo. A falta de equidade no acesso às tecnologias reflete uma desigualdade estrutural que perpetua a marginalização dos estudantes quilombolas, afastando-os das oportunidades de aprendizado pleno e das novas formas de interação com o conhecimento.

Blikstein (2021) argumenta que hoje, não faz mais sentido pensar em uma educação sem tecnologia, assim como não faria sentido uma escola sem a palavra escrita. No entanto, muitos estudantes não têm oportunidades de usar tecnologias digitais nas práticas escolares, conforme destacado pela UNESCO (2023). Essa disparidade tecnológica entre alunos e professores evidencia um grave desequilíbrio no processo educacional, onde a inovação e o acesso ao conhecimento são restritos a uma minoria, limitando a capacidade de inclusão social e educacional das comunidades quilombolas. Essa realidade ressalta a necessidade urgente de integrar tecnologias de forma mais equitativa nas escolas para garantir que todos os alunos possam se beneficiar das vantagens educacionais que essas ferramentas oferecem.

Freire (2003) e Mignolo (2005), entre outros autores, descrevem a cultura como a identidade de um povo, incluindo suas tradições, costumes, valores, crenças, e a forma como a sociedade se organiza e se relaciona dentro de contextos locais, regionais, nacionais e universais. Esses fatores são fundamentais para serem refletidos e fortalecidos nas escolas. No contexto das comunidades quilombolas, a falta de infraestrutura tecnológica também contribui para o distanciamento entre a escola e a cultura local, já que as tecnologias digitais poderiam ser usadas para valorizar e divulgar saberes tradicionais e fortalecer a identidade cultural dos estudantes. Diante disso, e buscando compreender as

possibilidades de uma prática docente que, utilizando tecnologias digitais móveis, possa alinhar-se ao tratamento da cultura quilombola, foram levantados alguns questionamentos com a docente Maria.

Ao ser perguntada se, em sua prática docente, identifica atividades instrumentalizadas por dispositivos digitais móveis que objetivem a valorização da identidade dos estudantes quilombolas, respondeu:

Sim, como eles não tinham acesso ao Wi-fi da escola, raramente eles poderiam fazer pesquisas na sala então eu levava a atividade pronta para trabalhar com eles lá mas sempre pesquisada pela internet e eles utilizavam o papel, atividades escritas, xerocopiadas e o data show com slides de aulas. A tecnologia digital ficava no preparo das aulas somente, para usar com eles não usavam não, não tinham acesso.

Essa resposta evidencia um desafio significativo na integração das tecnologias digitais móveis em contextos educacionais quilombolas. A falta de acesso à internet para os alunos impede que as atividades pedagógicas sejam plenamente exploradas com os recursos digitais. Nesse cenário, a docente se vê obrigada a adaptar suas práticas, preparando previamente o material que poderia ser enriquecido por pesquisas online, mas que, devido à falta de conectividade, acaba sendo entregue de forma impressa. Isso limita a autonomia dos estudantes em explorar e construir conhecimento a partir das ferramentas digitais. Além disso, a utilização do data show com slides preparados previamente demonstra uma tentativa da docente de incorporar tecnologias digitais, ainda que de maneira limitada, ao processo de ensino. Essa abordagem reflete um esforço para trazer elementos multimodais para a sala de aula, mas também revela as barreiras enfrentadas no uso efetivo dessas tecnologias como instrumentos de valorização cultural e identidade quilombola.

Quando questionada sobre a disponibilidade de internet na escola para alunos e professores, afirmou: "Só professores, só Wi-fi, os alunos não têm acesso."

Essa resposta reforça a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos dentro do ambiente escolar. A disponibilidade de internet apenas para os docentes cria um ambiente onde as oportunidades de aprendizagem mediadas por tecnologia se tornam inacessíveis para os estudantes, exacerbando as disparidades existentes. Essa exclusão digital não só limita as possibilidades de pesquisa e aprendizado autônomo por parte dos estudantes, mas também dificulta a implementação de práticas pedagógicas que possam incorporar a cultura digital de forma significativa. A ausência de acesso à internet para os estudantes é um

obstáculo crítico que precisa ser abordado para garantir que todos tenham oportunidades iguais de participação nas atividades educacionais que envolvem o uso de tecnologias digitais.

Continuando nossa análise, sobre os recursos tecnológicos digitais existentes na escola. A docente destacou a precariedade das condições, mencionando que: "Nós não tínhamos acesso a nenhum, só pessoal, a gente levava os nossos e usávamos mas da escola mesmo nada era disponibilizado."

A declaração da docente revela uma situação alarmante de falta de infraestrutura tecnológica na escola. A ausência de recursos tecnológicos disponíveis institucionalmente força os educadores a dependerem de seus próprios dispositivos para suprir as necessidades pedagógicas. Essa realidade impõe uma carga adicional aos professores, que além de desenvolverem atividades pedagógicas, precisam se responsabilizar pela provisão dos meios tecnológicos necessários para sua execução. Essa falta de recursos institucionais não só limita as possibilidades de ensino e aprendizagem, mas também reflete uma negligência em relação à equiparação de oportunidades educacionais, especialmente em contextos quilombolas, onde a valorização cultural e a inclusão digital são fundamentais para ações que promovam a equidade nas comunidades marginalizadas.

Finalmente, ao ser questionada se em suas aulas utiliza ou já utilizou tecnologias digitais móveis com os alunos, como celular, tablet, TV com internet, smartphone, entre outros, Maria mencionou: "Mais o celular."

A resposta da docente indica que, apesar das limitações mencionadas anteriormente, o celular tem sido a tecnologia digital móvel mais utilizada em suas aulas. Esse dado é significativo, pois o celular, mesmo em contextos de escassez de outros recursos, surge como uma ferramenta acessível e versátil, que pode ser adaptada para diversas atividades pedagógicas. A utilização do celular, nesse contexto, pode ser vista como uma estratégia para a prática docente diante das limitações estruturais, mas também como uma oportunidade para se repensar a potencialidade das tecnologias móveis na educação quilombola, especialmente no que tange ao fortalecimento da identidade e cultura dos estudantes.

A docente destaca que, embora utilize o celular e outras tecnologias digitais móveis principalmente para preparar suas aulas e atividades, a falta de acesso ao Wi-Fi na escola limita o uso dessas ferramentas pelos alunos. Mesmo possuindo

celulares, os estudantes enfrentam dificuldades para utilizá-los nas atividades diárias devido à ausência de internet. A entrevistada acredita que o acesso à internet seria fundamental para enriquecer o processo de aprendizagem, permitindo pesquisas e trabalhos em equipe, além de aprofundar os conhecimentos e habilidades dos alunos

Ainda a esse respeito, buscamos esmiuçar os desenhos que a tecnologia digital móvel, ou a ausência dela, riscam nos acontecimentos da prática docente na EJA Quilombola. Nesse contexto, procuramos compreender as percepções da docente (Maria) sobre as possibilidades de sua ação educativa utilizando tecnologias digitais móveis, como o celular, dentro das comunidades quilombolas. Perguntamos-lhe como essas tecnologias poderiam influenciar o desenvolvimento da aprendizagem, tanto em termos de benefícios quanto de possíveis malefícios.

se houvesse o Wi-fi acessível para todo mundo para os alunos, seria bem interessante trabalhar dessa forma. Eles têm o celular, a grande maioria tem o celular só não tem o acesso a internet. Na minha opinião, traria benefícios para a aprendizagem porque a gente desenvolvendo um tema, por exemplo, que eles não soubessem de cor, ali de cabeça, eles poderiam pesquisar, poderiam fazer uma pesquisa, poderiam fazer um trabalho em equipe, um trabalho de pesquisa em equipe para está aprofundando esses conhecimentos que estariam sendo transmitidos, porque algumas coisas eles sabem mas outras eles não sabem, tipos leis, tipo direitos, alguns deveres, eles não têm essa clareza ainda e a gente procura levar mas com a ajuda das mídias digitais para eles seria muito bom.

A resposta da docente revela um entendimento sensível das nuances envolvidas no uso dessas tecnologias em seu contexto específico. Ela destaca que, enquanto o uso de tecnologias digitais móveis, como o celular, podem proporcionar significativos benefícios educacionais, como o acesso a informações e a possibilidade de realização de atividades colaborativas, a falta de acesso à internet representa um obstáculo considerável. Essa limitação impede que os alunos aproveitem plenamente as potencialidades dessas ferramentas, restringindo seu uso principalmente à preparação das aulas por parte da docente. Maria acredita que, se houvesse acesso à internet na escola, isso poderia transformar o cenário educacional, ampliando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da EJA Quilombola.

A visão de Maria sobre os benefícios das tecnologias digitais móveis está alinhada com a perspectiva de Traxler (2023), que reconhece a tecnologia digital

como uma força poderosa nos sistemas educativos. Traxler também alerta para o risco de essas tecnologias aumentarem a desvantagem de comunidades distantes das normas e valores das correntes dominantes globais. Isso reforça a importância de uma abordagem crítica e consciente na integração dessas tecnologias na educação quilombola, visando sempre à descolonização da prática educativa.

Descolonizar a tecnologia educacional significa não apenas garantir o acesso às ferramentas digitais, mas também assegurar que essas tecnologias sejam utilizadas de maneira a valorizar e respeitar as culturas e conhecimentos locais. No contexto das escolas quilombolas, isso implica em adaptar o uso das tecnologias digitais móveis para que contribuam efetivamente para a valorização da identidade quilombola e para o empoderamento dos estudantes.

A entrevista com a docente Maria revela que, embora existam desafios significativos, visualiza-se também um potencial enorme para o uso das tecnologias digitais móveis na educação quilombola. Com o devido suporte e infraestrutura, essas ferramentas podem transformar a prática docente e promover uma educação mais inclusiva e relevante para os alunos quilombolas. Para isso, no entanto, é fundamental que as políticas públicas e as iniciativas educacionais considerem essas necessidades específicas, promovendo a inclusão digital e a descolonização do saber nas comunidades quilombolas.

Buscando visualizar como se estabeleceu o processo escolar para a EJA Quilombola durante o período crítico da pandemia da COVID-19, uma vez que mundialmente se percebeu um aumento significativo na implementação das tecnologias digitais, algumas indagações foram realizadas para entender melhor essa realidade.

Primeiramente, perguntamos se Maria já havia utilizado tecnologias digitais móveis para desenvolver suas aulas de forma não presencial, remotamente, e pedimos que descrevesse essa experiência, relatando os desafios e as possibilidades perceptíveis na sua prática docente. Maria respondeu:

P: Sim já, olha no tempo da pandemia, nos tivemos as aulas on line então eu fazia a pesquisa de minha atividade, deixava a atividade escrita, xerocopiada e mandava para eles, nos enviávamos para as casas deles essas atividades, a gente ia em um dia da semana entregar as atividades para a semana toda e eu fazia a explicação desses assuntos pelo celular, fazia vídeos explicando o assunto, explicando a atividade e mandava para eles. Eu fazia para cada aluno, individual, mas as reuniões da escola eram pelo meet, a gente postava no grupo dos alunos. Eu fazia essa explicação

do assunto, mandava a atividade escrita e eles, assistiam essa aula, compreendiam o assunto, respondiam a atividade e mandavam de volta e, às vezes, quando tinham alguma dúvida, mandam escrita a dúvida ou falavam no celular, no grupo. Acho que, às vezes, tinha pouco interesse deles de assistir as aulas, estavam desmotivados. Os estudantes idosos, não eram muitos, em cada turma haviam 02 ou 03 que eram de idade mais avançada ou então que não sabiam realmente utilizar porque sendo agricultores, que trabalham sempre com terra, campo, não tem muita prática tecnológica mas pediam para as filhas responderem ou então as netas mas faziam e mandavam a atividade pronta.

Em seguida, foi perguntado a Maria como foram suas aulas durante o período da pandemia da COVID-19. Ela respondeu:

A gente conseguia alcançar realmente eles mas pela atividade escrita porque tinham alguns que não tinham o celular para ver esses vídeos, mas eram poucos que não tinham. A gente falava muito pelo grupo, se não existissem as tecnologias digitais nos não teríamos esse feedback deles, eles não poderiam dizer as dificuldades que estavam sentindo e a gente não poderia nem explicar um assunto para eles porque como era que eles iriam ter acesso, mesmo com a atividade escrita faltaria o professor, a explicação.

Durante o período pandêmico, Maria adaptou suas aulas para o formato remoto, utilizando vídeos e atividades xerocopiadas enviadas para os alunos. Ela destaca a importância das tecnologias digitais móveis para manter a comunicação e o engajamento dos alunos durante este período, ao mesmo tempo que relata as dificuldades e a precariedade dessas ferramentas no cenário em que atua. De fato, em seu relatório “Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, a UNESCO (2023) concluiu que o ensino online evitou o colapso da educação durante o fechamento das escolas durante a pandemia da COVID-19. O ensino a distância teve um alcance potencial de mais de 1 bilhão de estudantes, mas, ao mesmo tempo, não foi capaz de alcançar pelo menos meio bilhão, ou 31% dos estudantes em todo o mundo – e 72% entre os mais pobres.

Essa experiência evidenciou tanto desafios quanto possibilidades no uso das tecnologias digitais móveis na prática docente. Por um lado, a falta de acesso à internet, a imperícia no uso e a desmotivação dos alunos representaram barreiras significativas. Além disso, os estudantes mais idosos ou com pouca familiaridade

tecnológica enfrentaram dificuldades adicionais. No entanto, a utilização de vídeos explicativos e a comunicação contínua pelo celular mostraram-se como possibilidades para manter um mínimo de continuidade no ensino. Maria encontrou dificuldades para adaptar suas estratégias pedagógicas e superar os obstáculos que surgiram na tentativa de estabelecer o ensino remoto. Nesse sentido, o mesmo relatório da UNESCO (2023) alerta que mudanças decorrentes do uso da tecnologia digital são incrementais, desiguais e maiores em alguns contextos do que em outros.

Os desafios mencionados por Maria também refletem a ampla necessidade de políticas educacionais que promovam a inclusão digital, especialmente em comunidades quilombolas e rurais. A falta de acesso à internet de qualidade e a insuficiência de formação tecnológica específica para docentes e estudantes revelam um déficit que precisa ser urgentemente abordado. A pandemia destacou essa lacuna, mas também abriu caminho para uma reflexão sobre como a tecnologia pode ser melhor integrada no cotidiano educacional dessas comunidades.

A experiência de Maria durante a pandemia reforça a importância de uma abordagem crítica e contextualizada no uso das tecnologias digitais móveis. Enquanto essas ferramentas oferecem inúmeras possibilidades para enriquecer o ensino e a aprendizagem, é essencial que seu uso seja orientado por uma compreensão profunda das realidades locais e das necessidades específicas dos estudantes quilombolas. Isso implica em um esforço contínuo para descolonizar as práticas educacionais, garantindo que as tecnologias digitais não apenas reproduzam as desigualdades existentes, mas contribuam para uma educação mais justa e inclusiva.

Após a pandemia, a comunicação pelo celular se tornou uma prática incorporada, facilitando o esclarecimento de dúvidas e a preparação prévia dos estudantes para as aulas. Maria compartilha sua experiência, destacando como as mudanças no ambiente educacional impactaram suas práticas:

a gente sempre tem comunicação ainda pelo celular antes da pandemia isso era muito pouco, a gente mal se falava pelo celular porque a gente se encontrava todo dia e não tinha necessidade, depois da pandemia que nós vimos como é bom se comunicar com eles pelo celular também. A gente incorporou essa prática, a gente dá aula presencial mas quando estamos em casa, mesmo durante o dias eles pedem para tirarmos as dúvidas ou então pedimos por exemplo “olhe minha gente a aula de hoje será sobre desenvolvimento sustentável deem uma pesquisada antes de começar a aula” às vezes, quando eles têm tempo, eles pesquisam mas sempre tem essa comunicação pelo celular e é muito bom.

Com a experiência adquirida durante a pandemia, notou-se que a comunicação pelo celular passou a ser uma prática incorporada à rotina escolar, especialmente no esclarecimento de dúvidas e na preparação prévia dos alunos para as aulas. Antes da pandemia, essa prática era mínima, pois o contato entre docente e estudantes ocorria predominantemente de forma presencial. Questionada sobre as mudanças ocorridas em suas aulas após a pandemia, Maria explica que a utilização do celular como meio de comunicação se intensificou.

A prática docente no ensino das Ciências, especialmente na EJA quilombola, pode enfrentar desafios, mas também oferecer oportunidades únicas, especialmente no uso das tecnologias digitais móveis. A entrevista seguiu buscando entender como esses contrapontos se materializam na prática da docente entrevistada.

A docente foi questionada sobre a utilização de tecnologias digitais móveis para desenvolver projetos ou atividades extraclasse. Ela compartilhou uma experiência significativa:

sim, a gente sempre tinha na nossa prática dessa modalidade a gente trabalha com muitos projetos de “Tempo, Comunidade” que era um projeto que nós íamos no extraclasse fazer alguma coisa com eles, como por exemplo, nós desenvolvemos um projeto de horta, aí nisso eu pedi para eles pesquisarem, pesquisarem o tipo de solo que tinham lá na região para ver quais eram as culturas que dariam mais certo para plantarmos e eles realizavam a pesquisa pelo celular, usando a internet que conseguiam em casa. Era bem produtivo, eles se interessavam bastante, eles levam realmente essas pesquisas e atividades eram muito boas.

Essa prática exemplifica como a docente conseguiu integrar tecnologias digitais móveis em atividades práticas, como o projeto de horta orgânica, onde os alunos pesquisaram sobre tipos de solo e sementes, utilizando seus celulares. Esses projetos não só enriqueceram o aprendizado prático dos estudantes, mas também promoveram uma maior interação e interesse pela aprendizagem. No projeto da horta orgânica, os estudantes registraram todo o processo por meio de fotos e filmagens, utilizando seus celulares, o que permitiu uma documentação rica e detalhada da atividade.

Quando questionada sobre os maiores desafios e possibilidades para desenvolver a prática docente de Ciências utilizando tecnologias digitais móveis na EJA nas comunidades quilombolas, a docente destacou:

o desafio grande é eles terem realmente o acesso à internet porque muitos não podem nem pagar, muitos não podem pagar. Eles têm (falando dos alunos, né) trabalho, eles trabalham durante o dia e às vezes eles não têm

tempo de pesquisar, mas assim, insistindo, eles faziam. Se houvesse condições de internet, na maioria os alunos seriam bem interessados, eles sabiam usar o celular e as senhorinhas de mais idade que não sabiam utilizar pediam ajuda as filhas para ajudarem com as pesquisas. Eu achava muito bom a compreensão deles. Entrevistas, a gente fazia muitas entrevistas, eles mesmos desenvolviam a entrevista, a pesquisa em si, e, eles faziam as questões, eles iam pra campo também perguntar aos ancestrais, os antepassados deles, eles iam buscar com os avós, faziam a entrevista para descobrir como surgiu a comunidade, quem foram os primeiros que práticas eles traziam e mantêm até os dias de hoje. Alguns, com o celular, gravam essas entrevistas. Na parte da minha colega de história, ela sempre gravava. Na prática de Ciências, nos fizemos alguns trabalhos, fizemos esse da horta que foi muito bom, horta orgânica, trabalhando a alimentação saudável, eles pesquisavam tipos de sementes, o adubo que iriam utilizar, pesquisavam o tempo que precisava para, por exemplo, aguar essa plantação, esse plantio, se uma vez por dia, duas vezes por dia e eles interagiam bastante. Essa horta era na casa de um dos alunos, era bem grande, eles registram por fotos filmagens, usando o celular. A gente trabalhava em sala de aula, no meu caso de Ciências, eu trabalhava tudo isso: tipos de sementes, qualidade do solo, tempo para irrigação. Eles estavam iniciando um sistema de irrigação porque eles estavam começando a produzir para vender mas aí veio a pandemia, aí a gente parou de ir lá, no tempo da pandemia e depois quando voltamos, retomamos mas com outro projeto diferente da horta, mas o projeto da horta foi concluído foi apresentado. Esse novo projeto era com bonecas, bonecas afrodescendentes e aí, na parte de historicidade, eles pesquisavam bastante é porque esse fica mais para a parte de história, de humanas, na minha parte de ciências é mais esse, o solo, o plantio, a colheita, clima, tudo isso.

Segundo Sasseron (2021), os debates atuais apontam o ensino de Ciências como uma prática que possibilita a relação com as dimensões conceitual e social do conhecimento. Nesse sentido, os desafios para desenvolver a prática docente de Ciências utilizando tecnologias digitais móveis nas comunidades quilombolas são variados e atravessam questões de identidade e pertencimento. O maior obstáculo mencionado por Maria é o acesso à internet, pois muitos estudantes não têm condições financeiras para pagar pelo serviço, o que limita significativamente o uso das tecnologias digitais móveis. Além disso, muitos trabalham durante o dia, restringindo o tempo disponível para pesquisas e atividades escolares. Contudo, a docente entrevistada observou que, com insistência, os estudantes demonstravam interesse e se dedicavam às tarefas propostas, especialmente quando essas atividades envolviam pesquisa e aplicação prática do conhecimento.

Apesar desses desafios, as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais móveis são promissoras. Maria destacou que, se houvesse melhores condições de acesso à internet, a maioria dos alunos se mostraria bastante interessada e apta a

utilizar essas tecnologias. Até mesmo os alunos mais idosos, que não tinham familiaridade com os dispositivos, buscavam ajuda de filhos e netos para participar das atividades. Esse apoio familiar e comunitário demonstra a resiliência e o potencial de adaptação dos estudantes quilombolas.

Um aspecto interessante mencionado por Maria foi a realização de entrevistas e pesquisas de campo pelos estudantes, utilizando seus celulares para gravar entrevistas com os mais velhos da comunidade. Essas atividades promovem o resgate e valorização da história e cultura local.

Durante essas atividades, os estudantes não apenas coletaram informações, mas também fortaleceram sua identidade cultural e criaram um senso de pertencimento. A gravação das entrevistas, por exemplo, permitiu que a história oral da comunidade fosse preservada e transmitida para as futuras gerações. Este tipo de atividade mostra como as tecnologias digitais móveis podem ser poderosas aliadas na educação quilombola, especialmente quando integradas de forma sensível e contextualizada. Assim, no contexto do agir docente, um ponto importante trazido discutido por Freire (1980, p.28) é que:

eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojeto que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá

Nessa direção, trata-se de realizar práticas docentes que reconheçam, respeitem e valorizem as diferenças culturais. Para tanto, compreende-se que “não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante” (Freire, 1980, p. 75). Nesse sentido, a prática docente de P, embora enfrentando desafios significativos, mostra como as tecnologias digitais móveis podem ser uma ferramenta poderosa para enriquecer a educação nas comunidades quilombolas, desde que haja um suporte adequado para superar as barreiras de acesso.

E seus dizeres reforçam a importância de uma abordagem crítica e contextualizada no uso das tecnologias digitais móveis. Enquanto essas ferramentas oferecem inúmeras possibilidades para enriquecer a prática docente nos contextos da EJA Quilombola é essencial, porém que seu uso seja orientado por uma compreensão

profunda das realidades locais e das necessidades específicas dos estudantes quilombolas. Isso implica em um esforço contínuo para descolonizar as tecnologias digitais como caminhos que fazem força em prol da “grande utopia: Unidade na Diversidade” (Freire, 2001, p. 20), garantindo que as mesmas não apenas reproduzam as desigualdades existentes, mas contribuam para uma educação mais justa e inclusiva. Assim, cientes que “as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações”; e que “essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência” (p. 18), importa sobretudo entendermos que somos “uma unidade nas nossas diferenças” (Freire, 2016, p. 214).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou o impacto e as possibilidades das tecnologias digitais móveis na prática docente de ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) quilombola. Através de um estudo de caso envolvendo entrevistas com a docente denominada na presente dissertação por Maria, buscou-se compreender como essas ferramentas têm sido utilizadas, os desafios enfrentados e as potencialidades vislumbradas no contexto específico das comunidades quilombolas.

Nossa posição no mundo como docentes implica um posicionamento crítico e político sobre os problemas sociais e educacionais em que nossa prática é desenvolvida, bem como se articula as demais práticas que compõem a prática pedagógica (Souza, 2006).

À vista disso, a pesquisa versa sobre os desdobramentos da aplicação das tecnologias digitais móveis na prática docente no ensino de Ciências que se desenvolve nos contextos escolares da EJA Quilombola. Nesse intento, a escolha deste tema justifica-se por ele oferecer instrumentos para a construção de conhecimentos sobre práticas docentes interculturais que apresentam indícios quanto à utilização de elementos que podem favorecer e potencializar a efetivação de uma ação docente mediada pelo uso de dispositivos digitais móveis em painéis interculturais.

A questão que conduziu este estudo foi: quais os impactos proporcionados com o uso dos dispositivos digitais móveis, na prática docente do ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos nas comunidades quilombolas? Para tanto, traçamos como objetivo geral da pesquisa analisar na prática docente, as possibilidades e os desafios da aprendizagem com tecnologia digital móvel (Mobile Learning), nas aulas de Ciências, no contexto sociocultural dos aprendentes Jovens Adultos e Idosos remanescentes de quilombos.

Por conseguinte, para que pudéssemos alcançar este objetivo geral, elaboramos como objetivos específicos identificar como se efetiva/materializa o uso dos dispositivos digitais móveis, nas aulas de Ciências da EJA nas comunidades Quilombola; como também perceber na prática docente das Ciências, as interferências das tecnologias digitais móveis no fortalecimento da identidade quilombola.

Cumpramos assinalar as contribuições teóricas de autores como Traxler (2005, 2019, 2020); Sharples, Taylor e Vavoula (2022); Souza (2006); Nóvoa (1992, 2021, 2022); Mignolo (2017); Molina (2021); Freire (1980, 2001, 2016, 2020) e Sasseron (2022) delinearão nossos estudos e direcionaram a construção desta pesquisa.

No âmbito da opção teórica que assumimos, importa ressaltar que Barros (2014), na sua tese de doutorado, chama a atenção sobre a relação entre pessoas e tecnologias, recorrendo aos estudos amparados na Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev e modelada por Engeström, através do modelo expansivo da atividade. As pesquisas de Barros (2014) expressam como os professores de ciência lançam mão da aprendizagem móvel, conceito embriado nas percepções da teoria Mobile Learning Age (Sharple; Taylor; Vavoula, 2005, 2008) na elaboração de estratégias didáticas. O autor apresenta a construção do “Modelo Prático para Construção e Análise de Estratégias Didáticas com Dispositivos Móveis”, indicando, no caso estudado por ele, uma aplicação para as estratégias didáticas construídas com a aplicação de dispositivos móveis, esses construtos auxiliaram a entender as possibilidades da materialização da prática docente de ciências ancorada na aprendizagem móvel no cenário da EJA Quilombola e se desdobram em possibilidades de aplicação para futuros estudos sobre aprendizagem móvel e interculturalidade de ensino. Consideramos pertinente levantar essa possibilidade.

Erguemos nossa pesquisa na combinação da Teoria da Atividade com a aprendizagem móvel, por visualizarmos caminhos para uma abordagem educativa poderosa e relevante para as comunidades quilombolas. Quando a educação é direcionada por objetivos que realmente se alinham aos interesses e contextos dos alunos, os dispositivos móveis emergem como ferramentas essenciais. Eles não apenas facilitam o acesso ao conhecimento, mas também incentivam práticas docentes inovadoras que podem transformar a experiência escolar. Neste sentido, a tecnologia deixa de ser um objetivo final e se torna um meio para alcançar uma educação mais justa e humanizadora, conforme defendido por Freire (1980).

No entanto, Kulkulska-Hulme e Traxler (2005), assim como a UNESCO (2023), destacam que o uso da tecnologia digital pode frequentemente exacerbar desigualdades, especialmente em comunidades marginalizadas que estão empenhadas em preservar seus costumes, tradições e culturas. Este cenário aponta para a urgência da descolonização da tecnologia digital. É crucial que estas ferramentas sejam adaptadas de maneira a respeitar e valorizar as particularidades

culturais dessas comunidades, no caso em tela, o grupo da EJA Quilombola, em vez de perpetuar uma hegemonia cultural que ignora suas especificidades e necessidades.

Ao integrar a Teoria da Atividade e a aprendizagem móvel, no contexto dessa dissertação, devemos ter um olhar crítico e consciente sobre as implicações dessas tecnologias. É fundamental promover um uso que não apenas expanda as oportunidades educativas, mas também reconheça e valorize a identidade quilombola. Nesse sentido, vale ressaltar que aqui adotamos o conceito de identidade como Freire (2003) e Mignolo (2005) entre outros autores, descrevem: identidade como pressuposto da expressão cultural de um povo, suas tradições, seus costumes, valores, crenças, bem como a forma de organização social da respectiva comunidade. Assim, entendemos que a descolonização da tecnologia digital no nosso estudo, a serviço da educação, não é apenas uma necessidade, mas uma estratégia para garantir uma contribuição para a emancipação e inclusão social dessas comunidades.

Nessa direção, reforçamos que esta pesquisa foi direcionada, entre outras referências, pelas acepções de Paulo Freire sobre a educação humanizadora, por compreendermos a importância de sua perspectiva teórica para as análises que realizamos sobre interculturalidade e ensino.

A análise dos dados, colhidos por meio de entrevista semiestruturada (Amado, 2017) revelou que, apesar dos desafios significativos, há um potencial enorme para a transformação educacional através das tecnologias digitais móveis. A falta de acesso à internet de qualidade e a limitação de recursos tecnológicos são barreiras importantes que precisam ser abordadas por políticas públicas inclusivas e equitativas. Esses desafios não apenas limitam o alcance das práticas pedagógicas inovadoras, mas também perpetuam as desigualdades sociais e educacionais nas comunidades quilombolas.

Nesse sentido, a experiência relatada por Maria durante a pandemia da Covid-19 demonstrou como o grupo da EJA Quilombola ficou a margem do processo escolar que no contexto pandêmico basicamente se sustentou no uso das tecnologias digitais. Entretanto, reconhecemos o esforço docente em superar muitos desses obstáculos. A utilização de vídeos explicativos, atividades xerocopiadas e a comunicação contínua pelo celular mantiveram a continuidade do ensino, mesmo em condições adversas. Essa adaptação mostrou-se crucial para manter o engajamento dos alunos e promover o aprendizado, apesar das limitações impostas pelo contexto pandêmico.

Nossos dados apontam também as possibilidades extraídas dos dizeres docente para o uso das tecnologias digitais móveis na realização de atividades pedagógicas tais como entrevistas e pesquisas de campo, revelando-se uma prática valiosa para o resgate e valorização da história e cultura local. Assim, segundo a docente entrevistada, os estudantes não só enriqueceram seu aprendizado acadêmico, mas também fortaleceram sua identidade e criaram um senso de pertencimento. Essas percepções demonstram como a tecnologia digital pode ser integrada de forma significativa e contextualizada na educação proposta para a EJA quilombola, contribuindo para a valorização de sua identidade.

A descolonização da tecnologia educacional, portanto, não se resume ao mero acesso às ferramentas digitais. É essencial que essas tecnologias sejam utilizadas de maneira a valorizar e respeitar os conhecimentos e culturas locais. As políticas educacionais devem focar na inclusão digital, garantindo que tanto docentes quanto estudantes tenham acesso às tecnologias e formação adequada para utilizá-las de forma eficaz. A promoção da inclusão digital e a descolonização do saber nas comunidades quilombolas são passos fundamentais para uma educação mais justa e inclusiva.

A reflexão crítica sobre as práticas educacionais e a adaptação das tecnologias digitais móveis às realidades locais são essenciais para que essas ferramentas realmente contribuam para a transformação educacional. A experiência de Maria e seus estudantes demonstra que, quando utilizadas de maneira contextualizada, as tecnologias digitais móveis podem ser poderosas aliadas na educação, promovendo o engajamento, o aprendizado e a valorização cultural.

Diante dos resultados obtidos, é possível vislumbrar várias oportunidades para ampliar as pesquisas nessa temática. Assim, novos estudos podem ajudar a entender as percepções dos estudantes quilombolas sobre aprendizagem mediada por tecnologias digitais móveis e explorar o desenvolvimento de aplicativos e plataformas digitais que sejam culturalmente sensíveis e adaptados às realidades das comunidades quilombolas. Essas investigações podem contribuir significativamente para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e culturalmente relevante, ampliando os horizontes do uso das tecnologias digitais móveis como ferramentas para a transformação educacional e social.

REFERÊNCIAS

ADAM, Tdan. Digital neocolonialism and massive open online courses (MOOCs): colonial pasts and neoliberal futures, *Learning, Media and Technology*, DOI: 10.1080/17439884.2019.1640740, 2019. Disponível em: <https://www.repository.cam.ac.uk/bitstreams/948d2952-8ebe-4cfa-9fb2-dcb4b695aba6/download> Acesso em: 10 dez. 2023.

Ally, Mohamed. **Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training**. AU Press, Athabasca University, 2009. Disponível em: <https://oer4nosp.col.org/id/eprint/31/1/remote%20learning.pdf>. Acesso em: 04 jun 2024.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 3. ed.. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2017.

BARROS, Marcos Alexandre de Melo; Aprendizagem Móvel no Ensino de Ciências e Biologia. In: GULLICH, R.I.C; HERMEL, E.E.S. **Didática da Biologia**. Curitiba: Appris, 2017.

BLIKSTEIN, Paulo. *et al.* **Tecnologias para uma educação com equidade: novo horizonte para o Brasil** (Relatório de Política Educacional), 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351128359_Tecnologias_para_uma_educacao_com_equidade_Novo_Horizonte_para_o_Brasil Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CEB Nº08 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: DF, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio Acesso: 20 jun 2024.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Um ensino fundamentado na estrutura da construção do conhecimento científico. **Schéme**, Vol. 09, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7144/0> Acesso em: 13 maio 2023.

CETIC- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação**: pesquisa TIC Domicílios, 2019. Disponível em: <http://cetic.br/arquivos/-domicilios/2019/domicilios/>. Acesso em: 24 jul. 2021.

COSTA, Pedro Léo Alves; ANDRADE , Luciano Pires de; ANDRADE, Horasa

Maria Lima da Silva. Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola: observação das interfaces através de uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 9, p. e15495, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15495>. Acesso em: 11 set. 2024.

Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 10, n. 18, p. 19–30, 2018. DOI: 10.31639/rbpf.v10i18.195. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/195>. Acesso em: 3 ago. 2024.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Cavalcanti; JÚNIOR, Delmir Peixoto de Azevedo; NOGUEIRA, Osvaldo **DI 4.0: Inovação na Educação Corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Pedagogia**, 2016 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353> Acesso em: 15 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Pulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo – SP, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro coma pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnadcontinua.html?edicao=28203>. Acesso em: 14 nov. 2022.

KHOZA, Simon Bhok; BIYELA Audrey Thabile. Decolonising technological pedagogical content knowledge of first year mathematics students. **Education and Information Technologies**. 2020. Disponível

em:

https://www.researchgate.net/publication/338031248_Decolonising_tech_nological_pedagogical_content_knowledge_of_first_year_mathematics_students Acesso em: 20 maio 2024.

KUKULSKA-HULME, Agnes; TRAXLER, John. **Mobile Learning: A handbook for educators and trainers**. Routledge 2005.

KUKULSKA-HULME, Agnes; PETTIT, John; BRADLEY, Linda; CARVALHO, Ana; HERRINGTON, Anthony; KENNEDY, David M. AND WALKER, Aisha (2011). Mature students using mobile devices in life and learning. **International Journal of Mobile and Blended Learning**, 3(1) pp. 18–52. Disponível em: https://oro.open.ac.uk/28367/1/kukulska_IJMBL.pdf Acesso em: 14 nov. 2023

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romonovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 9. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LIMA, Emília Freitas de; MARIANO, André Luiz Sena. Grupo de estudos em Intermulticulturalidade e Formação de Professores(as) – GEIFOP. Formação

MARQUES, Alexandre Bittencourt Leite. **Entre lajedos e lagoas: formação territorial, habitações e bens culturais no povoado de Alagoinhas nos sertões de Pernambuco (1775-1835)**; Dissertação; Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2012.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (mestrado em Educação), Caruaru, 2014.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel e MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**. 2019, v. 24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240051>>.

Acesso em: 29 ago 2021.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, 1999.

MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Penso, 2018.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. COVID-19 e o fim da educação 1870 – 1920 – 1970 – 2020. (2021). In: **Revista História da Educação**. Vol. 25. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/110616/pdf> . Acesso em: 14 maio 2021.

OLIVEIRA, Erasmo Lumba de. **Alagoinha: nossa terra, nossa história**. Recife: Libertas, 2014.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de (2018). O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 01-11, 10 mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070> Acesso em: 15 jun. 2024.

SANTOS, Maria Ligia Rangel; RAMOS, Natália. Aprendizagem móvel e interculturalidade: produção científica em cursos de pós-graduação da Universidade Aberta de Lisboa. (2016). **Repositório Aberto da Universidade Aberta**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/5846> Acesso em: 15 jun. 2024.

SASSERON, Lúcia Helena. Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 1061-1085, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/drGSX DOI: 10.28976/1984- 2686rbpec20181831061. Acesso em: 14 maio 2022.

SHARPLES, Mike; TAYLOR, Josie e VAVOULA, Giasemi. (2009). **A Theory of Learning for the Mobile Age: Learning through conversation and exploration across contexts**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343099651_A_Theory_of_Learning_for_the_Mobile_Age. Acesso em: 14 maio 2022.

SILVA, Letícia Andrade; SANTOS, Arlete Ramos dos. A prática pedagógica dos professores que lecionam a EJA no município de Ibirataia–BA. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 191–209, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i8.277. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/277>. Acesso em: 26 set. 2023.

SILVA, Cristine Santos de Souza da; PROCHNOW, Tania Renata; PELLEGRINI, Giuseppe; BIZZO, Nelio. Pesquisa de percepções de estudantes do Ensino Médio sobre os desafios ambientais. **Ciências & Educação**, Bauru, v.26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200020>. Acesso em: 14

maio 2021.

SILVA, Givânia Maria. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação de Mestrado, Brasília, 2012..

SILVA, João Estevão da; **Escola Negros do Osso**: concepções, práticas pedagógicas e significados culturais de uma comunidade quilombola em Pesqueira – PE; Dissertação; Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

SILVA, Marcos Antônio Soares da; **O currículo da EJA Campo**: uma análise entre as perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco; Dissertação; Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SOUZA, Laura Oliveira Carneiro de. **Quilombos**: identidade e história. 1. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOUZA, João Francisco. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio para concorrer ao cargo de professor titular. UFPE, Recife, 2006.

TRAXLER, John. (2005). **Defining mobile learning**. IADIS International Conference Mobile Learning 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228637407_Defining_mobile_learning Acesso em: 20 fev 2022

TRAXLER, John; KUKULSKA-HULME, Agnes. e BARCENA, Elena. Paradoxical paradigm proposals- Learning languages in mobile societies, **Argentinian Journal of Applied Linguistics**, 7(2), pp. 89-109, 2019. Disponível em: <http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/702/Traxler.html> Acesso em: 20 fev 2022

TRAXLER, J., SCOTT, H., SMITH, M., & HAYES, S. **Learning through the crisis Helping decision-makers around the world use digital technology to combat the educational challenges produced by the current COVID-19 pandemic**. n. 1, EdTech Hub, 2020.

TRAXLER, John. **Decolonising Educational Technology**, 2022, no prelo.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO, 2023.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO 1 DE PERGUNTAS: Quanto ao perfil da docente

Nome completo:

Data de nascimento:

Gênero:

Orientação sexual:

Segue alguma religião?

Se autodeclara:

Se autodeclara Quilombola?

Qual é sua área de formação?

Sua escola é mantida por qual ente governamental?

Qual é o seu vínculo com a rede?

Trabalhou ou trabalha em escolas quilombolas? Têm experiência de trabalho em educação escolar quilombola?

Há quanto tempo você trabalha na Educação Escolar Quilombola?

Você tem conhecimento sobre as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

BLOCO 2 DE PERGUNTAS: QUANTO A ESCOLA (AS QUESTÕES A SEGUIR REFEREM-SE AO PERÍODO DE 2020 A 2023 - PANDEMIA DO COVID-19 E PÓS

PANDEMIA):

Nome da(as) escola(as) em que trabalhou durante o período de 2020 a 2023:

A(As) escola(as) está(ão) em território quilombola? Se sim, qual é o nome da(as) comunidade(es) quilombola e em qual Município e Estado está(ão) localizada(as)?

Sua escola oferta qual nível da Educação Básica?

A escola em que você atua/atuou oferta sala e profissionais para atendimento de pessoas com deficiência?

A escola onde você trabalha atende estudantes em sala multisseriada?

Qual a quantidade de professores da sua escola? Quantos são quilombolas?

Há profissionais quilombolas trabalhando em outras áreas na sua escola? Quais?

Com que frequência a mantenedora de sua escola oferece formação continuada?

Existe formação específica para a modalidade Educação Escolar Quilombola?

A escola em que você trabalha segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

A escola oferta educação em tempo integral?

A escola possui água tratada?

Qual é a frequência de falta de água na escola?

Existe rede de esgoto adequada no prédio escolar?

O espaço escolar possui acessibilidade para receber pessoas com deficiência?

O transporte escolar que atende os estudantes de sua escola funciona regularmente:

BLOCO 3 DE PERGUNTAS: SOBRE A INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA DA ESCOLA:

Há disponibilidade de internet na sua escola para alunos e professores? (Se como se Wi-fi, discado, via rádio etc)

Quais recursos tecnológicos digitais existem na sua escola?

Em suas aulas você utiliza ou já utilizou tecnologias digitais móveis (celular, tablet, TV com internet, smartphone, MP3, MP4, DVD, computador portátil entre outros). Se sim, quais?

Ao refletir sobre sua prática docente, você identifica atividades, instrumentalizadas por dispositivos digitais móveis, que objetivam a valorização da identidade dos estudantes quilombolas? Se sim, descreva estas experiências?

No contexto da EJA nas comunidades quilombolas, descreva suas considerações quanto às possibilidades para sua ação docente que utiliza tecnologias digitais móveis, a exemplo do celular. Na sua opinião, podem trazer benefícios ou malefícios para o desenvolvimento da aprendizagem? Justifique sua resposta.

Durante sua experiência como docente da turma atual da EJA quilombola você já desenvolveu algum projeto ou atividade extraclasse utilizando as tecnologias digitais móveis? Se sim, descreva essa experiência.

Quais são os maiores desafios e possibilidades para desenvolver a prática docente de ciências utilizando as tecnologias digitais móveis na EJA nas comunidades quilombolas?

Você já utilizou as tecnologias digitais móveis para desenvolver suas aulas de forma não presencial, remotamente? Se sim, descreva esta experiência relatando os desafios, bem como as possibilidades perceptíveis na realização da sua prática

docente.

Como foram suas aulas na durante o período da pandemia do Covid 19?

Após a pandemia do Covid 19, alguma coisa mudou nas suas aulas? O que ficou diferente?