CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

BEATRIZ DE MELLO LULA LAMEGO

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA MEDIADO POR NOVAS TECNOLOGIAS

Rio de Janeiro
2024

Beatriz de Mello Lula Lamego

O Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena Mediado Por Novas Tecnologias

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Prof. André Cotelli do Espírito Santo, M. Sc
Profa. Ana Paula Legey de Siqueira, D. Sc.

Rio de Janeiro
2024

BEATRIZ DE MELLO LULA LAMEGO

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA MEDIADO POR NOVAS TECNOLOGIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDRE COTELLI DO ESPIRITO SANTO
Data: 18/09/2024 15:43:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. André Cotelli do Espírito Santo, M. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Jorge Eduardo Mansur Serzedello, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Patricia Teixeira de Sá, D. Sc. (UFF)

Rio de Janeiro

2024

L123b Lamego, Beatriz de Mello Lula
O ensino de história da África e cultura afro-brasileira e indígena mediado por novas tecnologias / Beatriz de Mello Lula Lamego; orientadores: André Cotelli do Espírito Santo e Ana Paula Legey de Siqueira. - Rio de Janeiro, 2024.
66 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2024.

1. Ensino de história. 2.Cultura afro-brasileira e indígena. 3.História da África. 4.Novas tecnologias educacionais. 5.Formação de professores I. Espírito Santo, André Cotelli do, prof. orient. II. Siqueira, Ana Paula Legey de, prof. coorient. III. Título.

CDD 960

Dedico este trabalho aos meus pais (in memória) Carlos Acir de Moraes Lamego e Maria Thereza de Mello Lula Lamego por serem as pessoas responsáveis por eu ter chegado até aqui e ao meu filho Luiz Guilherme Lamego de Castro que é minha maior inspiração para que eu continue a perseguir meus objetivos e a amar a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Carlos Acir de Moraes Lamego e Maria Thereza de Mello Lula Lamego (in memória), ao meu filho Luiz Guilherme Lamego de Castro, os maiores amores da minha vida.

Agradeço ao meu irmão Carlos Roberto Mello Lula Lamego por ser meu melhor amigo e um porto seguro de amor e força.

Aos professores do mestrado profissional da Unicarioca em especial ao professor orientador André Cotelli, e a professora Sheila Arantes, pelo incentivo e pela dedicação.

Agradeço as amigas Luciana Pimenta e Aline Motta pelo companheirismo no trabalho, no mestrado e na vida. Agradeço as amigas Leila Bianch Aguiar, Patrícia Teixeira de Sá, Fabrina Magalhães e Andréia Lemos pela amizade verdadeira, por sempre me ouvirem e me incentivarem e por dividirem comigo tantas aventuras e alegrias.

Agradeço ao amigo Rodrigo Bueno por estar sempre presente na minha vida e se fazer um irmão em todos os momentos.

Por fim agradeço a todos os professores da Escola Municipal Vera Lucia Machado que tornaram possível essa pesquisa, possibilitando momentos de aprendizados muito ricos e significativos.

RESUMO

Esse trabalho de pesquisa tem como eixo principal o Ensino de História da África, e Cultura Afro-brasileira e Indígena; mediado por tecnologias digitais, na escola de ensino fundamental I. Tem como objetivo investigar possíveis caminhos, para repensar como o currículo escolar abrange a Lei 11.645/2008, que determina a inclusão de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica. O referido projeto volta-se para a proposição de metodologias lúdicas para o ensino de temas étnico-raciais, entre elas a elaboração de jogos digitais, visto que na escola de Ensino Fundamental I, que abrange do 1° ao 5° ano, é importante pensar em como incluir estratégias pedagógicas, que tornem essa aprendizagem significativa, utilizando tecnologias disponíveis e elementos concretos das culturas estudadas. Inicialmente, constatou-se uma necessidade de ampliar para os docentes, dentro de uma proposta de formação continuada, o debate de que conteúdos relacionados à África e à história dos afrodescendentes e dos indígenas no Brasil devem ser incorporados aos planos de ação de todos os anos de escolaridade. Utilizou-se uma abordagem qualitativa através da aplicação de uma Sequência Didática, na qual foi desenvolvida uma formação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, cujo tema proposto é discutir as leis 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008 e as ferramentas pedagógicas, permeadas pelo uso de novas tecnologias digitais, para sua aplicabilidade.

Palavras-chaves: Ensino de História. Cultura afro-brasileira e indígena. História da África. Novas tecnologias educacionais. Formação de professores.

ABSTRACT

This research work has as its main axis the Teaching of African History, and Afro-Brazilian and Indigenous Culture; mediated by digital technologies, in elementary school I. It aims to investigate possible ways to rethink how the school curriculum covers Law 11.645/2008, which determines the inclusion of African History and Afro-Brazilian and Indigenous Culture in Basic Education. This project focuses on the proposition of playful methodologies for the teaching of ethnic-racial themes, including the elaboration of digital games, since in Elementary School, which covers from the 1st to the 5th grade, it is important to think about how to include pedagogical strategies that make this learning meaningful, using available technologies and concrete elements of the cultures studied. Initially, there was a need to broaden to teachers, within a proposal for continuing education, the debate that content related to Africa and the history of Afro-descendants and indigenous people in Brazil should be incorporated into the action plans of all years of schooling. A qualitative approach was used through the application of a Didactic Sequence, in which a training was developed for teachers of the early years of elementary school, whose proposed theme is to discuss laws 10.639, of 2003 and 11.645 of 2008 and the pedagogical tools, permeated by the use of new digital technologies, for their applicability.

Keywords: History Teaching. Afro-Brazilian and indigenous culture. History of Africa. New educational technologies. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Infográfico do Percurso Metodológico..... 24
Figura 2 – O Curso de Formação Continuada..... 29
Figura 3 – Programação do curso..... 30
Figura 4 – Capa e Sumário do *e-book*..... 31

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pergunta 1: o objetivo pedagógico proposto no curso de capacitação estava claro..... 38

Gráfico 2 – Pergunta 2: o objetivo pedagógico proposto no curso de capacitação foi atingido..... 39

Gráfico 3 – Pergunta 3: os recursos pedagógicos utilizados pelo professor foram adequados..... 40

Gráfico 4 – Pergunta 4: o cronograma das aulas estava bem dimensionado..... 41

Gráfico 5 – Pergunta 5: a condução das aulas foi satisfatória..... 42

Gráfico 6 – Pergunta 6: a mediação nas aulas foi satisfatória..... 42

Gráfico 7 – Pergunta 7: eu me sinto confortável para aplicar a sequência didática com meus alunos..... 44

Gráfico 8 – Pergunta 8: Este curso me fez repensar as estratégias de ensino e aprendizagem que habitualmente utilizava..... 45

Gráfico 9 – Pergunta 9: o curso pode me ajudar a potencializar a aplicação da BNCC..... 46

Gráfico 10 – Pergunta 10: o recurso digital utilizado nas Sequências didáticas pode despertar o interesse dos alunos nas aulas..... 47

Gráfico 11 – Pergunta 11 - as atividades apresentadas na sequência didática estão articuladas entre si com o eixo temático proposto..... 48

Gráfico 12 – Pergunta 12 - a temática abordada na sequência didática contempla a realidade do educando..... 49

Gráfico 13 – Pergunta 13 - as propostas de atividades utilizadas viabilizam o acesso às variadas fontes de informação do aluno..... 49

Gráfico 14 – Pergunta 14 - quanto ao uso dos Recursos (Plataformas utilizadas: *Padlet, Jamboard*, *WordWall*, *Canva*, *Mentimeter*, *kahoot*, e outros) contribuem para o fomento da Aprendizagem?. 50

Gráfico 15 - Pergunta 15 - as tecnologias utilizadas na sequência didática são de fácil acesso para o usuário..... 51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aplicação da Sequência Didática..... 26
Quadro 2 – Questionário Avaliativo..... 37
Quadro 3 – Habilidades da BNCC..... 55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

2D -	Bidimensional
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
3D -	Tridimensional
RV	Realidade Virtual
RVI -	Realidade Virtual Imersiva
SD -	Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 10
1.1 Inquietação..... 10
1.2 Caracterização do problema..... 11
1.3 Tecnologia na educação..... 12
1.4 Relevância..... 13
1.5 Objetivos..... 14
1.5.1 Objetivo Geral..... **14**
1.5.2 Objetivo Específico..... **14**
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 15
2.1 A lei 11.645/2008 e as culturas afro-brasileiras e indígenas..... 15
2.2 Educação Antirracista..... 16
2.3 Sequência Didática..... 18
2.4 Formação de professor..... 20
2.5 Tecnologia para reforço escolar..... 22
3 PERCURSO METODOLÓGICO..... 23
4 ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO COM A DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS..... 26
4.1 Primeira Etapa..... 26
4.2 Metodologia Aplicada (SD)..... 26
4.2.1 Tecnologias utilizadas como material didático..... **30**
4.3 Elaboração do material didático..... 36
4.4 Avaliação..... 36
4.4.1 Resultado da avaliação..... **38**
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO..... 53
6 CONCLUSÃO..... 59
7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 60

1 INTRODUÇÃO

1.1 Inquietação

Na minha experiência como professora do ensino fundamental I da rede pública de Niterói, sempre percebi uma lacuna muito grande nos planos de ação dos docentes no tocante ao ensino de história da África, afro-brasileira e indígena para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. A grande preocupação com o processo de aquisição da leitura e da escrita e do domínio das operações matemáticas fazem com que muitos professores não percebam a importância desses conteúdos para a construção do conhecimento dos alunos sobre suas raízes e de abordar temas que são de grande relevância para a sociedade brasileira, estruturalmente racista. Na escola, principalmente, a pública, onde grande parte dos alunos sofre ou sofreu alguma discriminação racial ou social, devido as suas origens, se faz necessário identificar e reconhecer que o professor possui responsabilidade de abordar as questões étnico-raciais nas suas aulas.

Dessa forma, mesmo com as leis 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008, que estabelecem a obrigatoriedade desse ensino, nota-se que ainda é essencial ampliar esse debate, pois um considerável número de professores, quando questionados, ainda afirmam não ter conhecimento das leis ou não se sentem preparados para trabalhar tais conteúdos.

Diante do exposto, entendo que o ponto de partida para a aplicabilidade das leis supracitadas seja a efetiva formação docente, voltada para o ensino de história da África, afro-brasileiras e indígena. Nesse sentido, temos o desafio que envolve a formação continuada dos professores no horário de trabalho, pois a maioria possui cargas horárias extensas e precisam que essas formações sejam realizadas nos horários de planejamento coletivo.

Outro ponto importante refere-se ao desenvolvimento de atividades significativas tanto para os professores quanto para os alunos no tocante à uma abordagem de uma educação étnico-racial. A escola precisa contar com recursos didáticos atraentes e eficazes. Nesse contexto, o uso das novas tecnologias digitais pode auxiliar e trazer muitos recursos importantes para o trabalho pedagógico.

Porém, ainda encontramos diversas barreiras para implementar um trabalho eficaz coma utilização dessas ferramentas na educação. Para além da aquisição de equipamentos, precisamos formar os professores para que façam um bom uso pedagógico dessas tecnologias, que além de serem um grande atrativo para os alunos, são recursos postos como essenciais no mundo atual.

1.2 Caracterização do Problema

Historicamente, o currículo escolar brasileiro enfatizou predominantemente a história europeia, negligenciando ou minimizando os aspectos da história africana, afro-brasileira e indígena. No entanto, a partir da década de 2000, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, e posteriormente com a Lei nº 11.645/2008, que amplia essa obrigatoriedade para a inclusão da história e cultura indígena, houve uma mudança significativa nesse cenário.

Para Bulhões (2018) com a lei 11.645/2008 a escola ganhou força para implementar práticas educacionais que possibilitem um diálogo com nossa cultura e inspirar educandos na busca de apropriação desse conhecimento, fazendo com que a educação das relações étnico-raciais propicie mudanças de atitudes e valores.

De acordo com Fontenele e Cavalcanti (2020), na medida em que os professores voltam sua prática docente para trabalhar com a diversidade e a valorização de diferentes grupos étnicos, estimulam as novas gerações a conviverem em ambientes de diversidade, compreendendo as condições étnicas, econômicas e sociais que formam a sociedade.

Ainda segundo Fonseca e Martins (2023) é necessário que os professores tenham domínio teórico e conceitual sobre o que estão ensinando para que no planejamento de suas ações não corram o risco de trabalhar com a diversidade cultural de forma estereotipada e sem contexto com a realidade dos alunos.

Nessa perspectiva, segundo Soares (2020), a formação de professores para trabalhar com o ensino de história voltado para a diversidade cultural do nosso país é fundamental para a promoção de uma educação antirracista e para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Sendo assim, o problema da pesquisa é a falta de formação dos professores do ensino fundamental para incorporar aos seus currículos a história da África, afro-brasileira e indígena e desta forma, se fazer cumprir a lei 11.645/2008, possibilitando que os docentes ampliem seu conhecimento sobre a importância de estudar os diversos grupos culturais que ocuparam e ocupam a história do nosso país e assim possam promover uma educação pautada nas relações étnico-raciais e antirracista.

1.3 Tecnologia na Educação

Para Costa et. al., (2019) as tecnologias promovem o interesse dos alunos e podem se tornar instrumental de grande valia para o professor, quando usadas pedagogicamente e com a mediação necessária e, por isso, refletir sobre a importância das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas essenciais para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, bem como a formação do profissional da educação para o uso dessas tecnologias como recurso pedagógico se faz uma necessidade urgente do nosso tempo. O autor também considera o papel do professor fundamental, sendo essencial investir na formação docente, fazendo o professor reconhecer as diversas formas de aprender e ensinar, rompendo com o método tradicional.

Segundo Júnior e Melo (2021), a exploração das novas ferramentas pedagógicas permite aos alunos novas formas de aprendizagem, porém para que sua prática se torne realmente significativa, o educador deve aprimorar seu conhecimento sobre a utilização dos ambientes tecnológicos e dessa forma desenvolver atividades mais produtivas e dinâmicas. O papel do professor para Moreira e Rangel (2021) na análise e na seleção das ferramentas pedagógicas digitais é de fundamental importância para a potencialização das aprendizagens. Por isso os professores devem passar por formações continuadas que atualizem seus conhecimentos, refletindo constantemente sobre sua prática pedagógica

No que tange ao ambiente escolar, Leite (2020) afirma que as tecnologias digitais acabam por promover mudanças na forma de ensinar e aprender, na medida em que possibilitam diferente perspectivas educacionais, como a valorização do envolvimento reflexivo do estudante no processo de construção do conhecimento.

O estudo da História e do património cultural, associado ao uso das tecnologias digitais amplia a possibilidade de compreensão de eventos históricos e enriquece conhecimentos prévios através da demonstração de uma realidade perceptivo-sensorial, na qual “as tecnologias digitais não são apenas o reforço do âmbito da pesquisa histórica, como também estão a criar novos objetos de estudo” (Mendes e Câmara, 2020, p. 2).

1.4 Relevância

O ensino das temáticas aludidas, busca promover a história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, valorizando suas contribuições nas áreas da política, economia, sociedade, religião, arte, literatura, entre outras. Além disso, busca desconstruir estereótipos e preconceitos que foram perpetuados ao longo do tempo, combatendo o racismo, e evidenciar a visibilidade desses grupos na formação da cultura brasileira. Para Fontenele e Cavalcante (2020), valorizar as contribuições e o protagonismo de negros e indígenas, além de corrigir os silenciamentos na formação histórica nacional, legitima as lutas desses povos e enriquece o currículo escolar, na medida em que interfere no cotidiano dos alunos, ampliando seu conhecimento sobre a diversidade cultural, racial e social da nossa população.

Para Valter Silvério, professor do departamento de sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), através da inclusão desses temas no currículo, as crianças passam a ter contato com a sua própria história, ao insistir no ensino de História da África, Afro-Brasileira e Indígena no ensino fundamental, se contribui para a construção de uma identidade brasileira mais inclusiva, valorizando a diversidade étnico-cultural do país e promovendo a igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos. Segundo Dantas (2021), quando conseguimos aliar esses conhecimentos ao uso de novas tecnologias que auxiliem pedagogicamente o professor, estamos proporcionando ao nosso aluno uma aprendizagem dinâmica e com sentido para eles. Os avanços tecnológicos trouxeram várias mudanças para a vida humana e no ambiente escolar tem se caracterizado como um desafio a ser superado pelos professores, que não foram preparados para lidar com esse contexto.

Essas tecnologias têm o potencial de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e interativo permitindo que os alunos tenham acesso a uma variedade de recursos e ferramentas para aprimorar seus conhecimentos e habilidades. No entanto, é importante que essas tecnologias sejam utilizadas de forma consciente e planejada, de modo a garantir que elas realmente contribuam para a melhoria da educação.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo Geral

Propor, através de uma capacitação, uma aprendizagem significativa de História da África e cultura afro-brasileira e indígena para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental incorporando as novas ferramentas tecnológicas.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Propor uma intervenção para a formação de professores numa educação antirracista;
- Elaborar uma sequência didática;
- Implementar uma formação para os professores da escola;
- Avaliar a sequência didática e a formação de professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Lei 11.645/2008 e as Culturas afro-brasileiras e indígenas

Desde 2008, o Estado brasileiro decretou por meio da Lei de nº 11.645/2008, que as escolas de educação básica (ensino fundamental e ensino médio) devem, obrigatoriamente, promover estudos sobre a história e a cultura indígena e afro-brasileira. Esta determinação reforça uma lei anterior, a de nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que alterou o artigo 26 da Constituição Brasileira.

Para Ferreira (2021), a Lei nº 11.645/2008 nos ajuda a promover a valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira, assim como combater o racismo e desconstruir estereótipos e preconceitos, pois reconhece a importância de abordar a história, a cultura e as contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas, que foram marginalizados e invisibilizados ao longo do tempo. É importante ressaltar que a implementação efetiva dessa lei ainda enfrenta desafios, como a falta de materiais didáticos adequados, a resistência de alguns educadores e a necessidade de formação continuada dos professores. No entanto, a lei representa um avanço significativo no reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial na educação brasileira.

A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996 art.26-A). No que tange ao conteúdo programático a que se refere este artigo, este inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira. Nesse sentido, o estudo da história da África e dos africanos, traz visibilidade para luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, ressaltando suas culturas na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Para Ferreira (2021) a importância da cultura afro-brasileira e indígena atualmente é de extrema relevância para o desenvolvimento da sociedade e podemos ver avanços na aplicabilidade dos projetos de leis. Assim, para

Fontenele e Cavalcanti (2020) defendem que a lei contribui para a luta da população negra e indígena, promovendo o reconhecimento da sua importância histórica para a formação da sociedade brasileira.

Segundo Fonseca e Martins (2023) possibilitar aos estudantes a compreensão da nossa história através de diferentes perspectivas, nos permite formar cidadãos críticos para construir uma sociedade mais justa, pois através de uma educação antirracista, possibilitamos uma convivência mais harmônica das diferenças étnico culturais. Desta forma, é importante salientar que no ambiente escolar, o corpo docente deve possuir conhecimento sobre a História Africana e Indígena para apresentar aos alunos e assim desmistificar o preconceito que ainda se encontra em uma parcela da nossa sociedade em relação ao continente Africano e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Fontenele e Cavalcanti (2020) destacam que é que ao valorizar as contribuições e as lutas destes povos, a escola passa corrigir lacunas na formação histórica nacional, que teria como resultado uma integração étnica, que nos permita superar diversos estigmas e estereótipos atribuídos por anos aos povos negros e indígenas.

2.2 Educação Antirracista

A história afro-brasileira e indígena é marcada por diferentes lutas e movimentos de resistência e até os dias atuais enfrenta preconceitos e discriminação racial. Por isso que para Alkimim et al., (2022) a escola deve proporcionar um conjunto de práticas e abordagens pedagógicas que visem combater o racismo e promover a igualdade racial dentro do ambiente escolar.

Para Uchoa et.al (2021) a educação antirracista precisa reconhecer que o racismo é uma construção social e histórica, que perpetua desigualdades e violências contra pessoas negras e de outras etnias e que é necessário que a escola articulações para a sua implementação. Segundo o autor, a Educação Antirracista, deve ter como meta estabelecer relações igualitárias através da construção de um pensar crítico desenvolvendo um currículo voltado para a interculturalidade.

De acordo com Rufino (2021) a escola por ser um espaço de múltiplas práticas de saber, lugar necessário para promover a descolonização na comunidade escolar, tornando-se um lugar de diálogo e questionamentos e não um mero espaço de reprodução do modo dominante.

Dentre as práticas da educação antirracista, a formação de professores para a educação multicultural é fundamental para garantir uma abordagem sensível e inclusiva da diversidade étnico-cultural presente nas salas de aula. Oferecer programas de formação continuada para os professores já atuantes, com o objetivo de atualizá-los sobre as questões relacionadas à diversidade cultural e étnico-racial, bem como fornecer estratégias pedagógicas para lidar com essas questões em sala de aula é fundamental para a construção de novas abordagens no ambiente escolar.

No que se refere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) uma crítica apresentada por Silva e Silva (2021) é que o documento está apenas tratando a educação para as relações étnico-raciais de forma a atender de forma porém não traz elementos concretos que possibilite uma clara interpretação da necessidade de se implementar nas grades curriculares uma educação antirracista.

> A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2018, p. 401).

A formação de professores para a educação multicultural é um processo contínuo e desafiador, requer o engajamento de instituições de ensino, professores, gestores educacionais e toda a sociedade. É fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso para todos os estudantes.

Para Souza et al., (2023), é preciso refletir sobre o papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem para uma Educação Antirracista que

estabeleça um compromisso real com ações de conscientização das práticas antirracistas no contexto escolar. O Mito da Democracia Racial[1], segundo Souza et al., (2023) ainda permanece muito comum no pensamento da sociedade brasileira, refletindo uma falsa ideia de que não existe racismo ou discriminação racial no Brasil. O que constantemente naturaliza a situação dos afrodescendentes e nega todo um contexto histórico vivido desde o período colonial que oprimiu e marginalizou o povo negro.

> A escola é, por excelência, o espaço da diversidade, sendo assim, cabe aos educadores considerarem os alunos como sujeitos pertencentes a culturas coletivas e diversas. O respeito às diferenças é a primeira atitude que se espera de um educador comprometido com o combate ao racismo e com a construção de uma Educação Antirracista (Uchoa, et. al., 2021, p.72).

Ainda, segundo Uchoa et. al. (2021), o currículo deve ser construído a partir das diversas culturas que encontramos no ambiente escolar, e principalmente deve dar espaço e visibilidade as culturas que foram expropriadas e negadas pelo processo de colonização, dessa forma poderá cumprir seu papel de garantir o direito de lutar por uma igualdade social.

2.3 Sequência didática

A proposta metodológica da sequência didática (SD) consiste em uma organização de uma estrutura que tem como objetivo a facilitação da aprendizagem. Essa estrutura é composta por etapas onde as metodologias e os objetivos são apresentados. Para Mazeti (2017, p. 94), a Sequência Didática atende a diferentes realidades e pode resultar em aulas que favorecem a participação dos estudantes e consequentemente levam a aprendizagem.

Para Souza et al., (2023) o conceito de sequência didática vem ganhando maior visibilidade pois permite uma perspectiva mais ampla, assim como envolve um aprendizado mais significativo, através da proposta de atividades progressivas que se ancoram nos conhecimentos prévios dos

[1]Mito que ganhou força com a obra “Casa Grande Senzala” (1933) do sociólogo Gilberto Freyre, na qual o autor apresenta o processo de miscigenação na formação do povo brasileiro de maneira a gerar uma convivência harmoniosa entre as brancos, negros e indígenas. Trata-se de uma falácia construída para defender a não existência de racismo e preconceito no Brasil que se aproveitou do trabalho de Freyre para divulgar tal ideia.

alunos; e permite que eles vivenciem na prática os conhecimentos adquiridos, sempre estabelecendo uma relação dialógica no ambiente escolar. Souza et. al., (2023) ressalta também que os modelos de elaboração de sequências didáticas permitem um planejamento cuidadoso, aprimorando os processos de ensino aprendizagem e unindo prática e conhecimento científico.

Segundo Barbosa et. al., (2023), o uso da SD permite que na interação entre aluno e professor se possibilite a construção de uma educação para a cidadania, formando alunos críticos e participativos, além de uma maior garantia de resultados positivos poisem suas etapas observa-se um acompanhamento constante do aluno.

> Essas questões ajudam na compreensão da complexidade que envolve o ato de educar sugerindo a necessidade de, enquanto profissionais docentes, revermos nossas atitudes e conceitos, pois devemos ser responsáveis pela disseminação de um ensino aprendizagem mais crítico e reflexivo. Neste sentido, é preciso que levemos os alunos a se situarem como sujeito participante da construção do conhecimento, e isto poderá ser feito mediante a interação professor/aluno e vice-versa; assim, os conhecimentos do contexto sociocultural do qual provem os aprendizes terão a chance de se aliarem aos conhecimentos escolares, a fim de que sejam produzidos saberes indispensáveis para o exercício de cidadania. Tudo isto tendo o tendo o professor como mediador do processo (Monteiro, 2019, p.108).

A sequência didática como sugestão metodológica, como apontam Marcílio e Tinoco (2021), é uma proposta plural para o planejamento docente e através dela uma série de possibilidades criativas tendem a surgir nos cenários escolares, além de propiciar que o professor organize seu trabalho respeitando o tempo de aprendizagem do aluno. Ainda, segundo Marcílio e Tinoco (2021), as sequências didáticas são planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, seguindo uma ordem e permitindo que o professor possa avaliar e intervir nas atividades elaboradas, promovendo mudanças que possam aperfeiçoar para aperfeiçoar sua aula.

A SD utilizada nessa pesquisa está descrita em um *framework*, conforme proposto pela pesquisadora e mestra Sheila Arantes em sua Dissertação de Mestrado em 2019. Para Arantes (2019, p. 4) “uma sequência didática mediada pelas novas tecnologias que considere a realidade histórica e cultural, o interesse das crianças e a sua linguagem, possam tornar a aprendizagem mais significativa”. É nesse sentido que Muniz et. al., (2023) afirma que ao

aplicar uma SD, de forma consciente o professor facilita a aprendizagem das habilidades e das competências descritas na BNCC.

2.4 Formação de professores

A Resolução CNE/CP 02/2019 que passou a regulamentar a formação inicial de professores, e é a mesma resolução que institui a Base Nacional Comum para formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), na qual se estabelece que a formação inicial dos professores deve estar em consonância com as competências relacionadas na BNCC. Sendo assim, segundo Araripe; Lins (2020) é necessário que a formação inicial dos docentes esteja alinhada as diretrizes nacionais, buscando atender as demandadas profissionais para o efetivo desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No entanto, alguns autores afirmam que as Diretrizes de 2019 representam um movimento de padronização dos processos de formação de professores, que contribuem para produzir currículos mínimos que estão pautados em competências e habilidades, por muitas deslocadas das realidades e formuladas sem diálogo com os docentes.

Nóvoa (2022), ainda afirma que a formação de professores é permeada por alguns interesses corporativos e econômicos que se sobrepõe, por vezes, aos interesses que são fruto de um conhecimento contextualizado, produzido no espaço escolar onde se concretiza à docência desses profissionais.

Para Candau (2024), defende que desenvolver uma Didática Intercultural Crítica, significa construir um diálogo crítico e fundamental que deve estar presente na formação docente, inicial e continuada. Segundo o autora, para que novos modelos de formação de professores sejam eficazes, principalmente para os profissionais que já estão atuando por muito tempo nas escolas, eles devem estar fundamentados no conhecimento dos docentes e adaptados às realidades locais e as especificidades das comunidades escolares; a organização desses novos modelos deve refletir esses princípios, promovendo uma educação de qualidade e adaptada às necessidades do século XXI.

> Há muitas maneiras de ser professor, uma diversidade de opções e de caminhos. Mas em todos eles há um ponto imprescindível: o conhecimento profissional docente, um conhecimento contingente, coletivo e público. É com base nele que se devem organizar os novos modelos de formação de professores (Nóvoa, 2022, p.10).

Segundo Coimbra (2020), ao se responsabilizar as esferas municipais, estaduais e federais para a elaboração de política públicas de formação continuada dos docentes, juntamente com as instituições de ensino superior, que reconhecem sua importância na construção de projetos de formação continuada para os professores, em efetivo exercício; novos caminhos vão se desenhando no sentido de se perceber que a formação permanente do profissional está na sua capacidade de identificar, também a necessidade e a importância da mesma.

Para Bioto (2022), o professor precisa ser visto como o sujeito que pensa sobre sua própria prática docente, por isso é necessário escutar o professor, para qualificá-lo. Isso significa que é necessário refletir sobre o lugar social da classe docente, seu estatuto profissional e identidade. Assim, como, devemos perceber o ambiente escolar como um espaço de colaboração e esforço consciente e coletivo para que as estratégias sejam discutidas visando alcançar os objetivos do trabalho docente e do trabalho de cada docente.

Nessa perspectiva, Ximenes (2022), afirma que as formações realizadas em serviço devem sempre ter como ponto de partida a reflexão dos profissionais que atuam na escola sobre sua prática pedagógica, com o objetivo de assegurar que eles possuam as competências necessárias para ensinar de forma eficaz e inspiradora.

> A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social (Candau, 2024, p .4).

Em suma, a formação docente, como um processo contínuo ao longo da carreira atualiza as questões educacionais a medida em que elas surgem ou são normatizas pela legislação, como é o caso do ensino sobre a cultura

africana e indígena. A educação é o tempo todo processo, tanto para professores para alunos, podendo ser a tecnologia um grande aliado.

2.5 Tecnologias para reforço escolar

O uso das tecnologias, para Klein et al., (2020), enriquece os processos de ensino aprendizagem, permitindo a criação de atividades mais dinâmicas e favorecem a construção do conhecimento de forma significativa, na medida em que a possibilidade de adaptação atende às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

No que tange a formação de professores para o uso das tecnologias digitais, Klein et al., (2020), afirma que esses processos, tanto inicial como de forma continuada desempenham um papel importante para que os professores vivenciem práticas pedagógicas e desenvolvam metodologias atreladas as novas tecnologias digitais.

Segundo Oliveira et al., (2021), a tecnologia na educação é capaz de criar novos ambientes de ensino, utilizando práticas educacionais que além de tudo valorizam as diferenças que os educandos apresentam. A autora afirma, também, que os alunos já estão vivendo em um mundo digital e que ao se aproximar dessa realidade a escola torna o ensino mais atraente ao possibilitar que o professor realize trabalhos diversificados e de interesse dos alunos.

Para Araújo et al., (2023), as tecnologias da informação e da comunicação – TICs - quando são usadas atreladas a metodologias e práticas, asseguram uma aprendizagem mais reflexiva dos sujeitos que desenvolvem maior capacidade crítica e geram mudanças na forma em que os discentes buscam a construção do conhecimento.

A pesquisa desenvolvida nesse trabalho utilizou diversos recursos tecnológicos, para tornar a formação dos professores mais atraente e buscar alcançar os objetivos propostos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de atingir os objetivos propostos para este estudo, foi produzido uma sequência didática para o curso de formação continuada de professores, onde se abordou diversos recursos tecnológicos para se trabalhar com o estudo de história da África, afro-brasileira e indígena. O curso consistiu em cinco encontros formativos de caráter híbrido, isto é, dois deles presenciais e três *online*.

O caminho percorrido por essa formação teve como referência teórica a aprendizagem significativa de Ausubel (2000) que compreende a importância dos alunos em relacionar novos conhecimentos a conceitos relevantes que já existentes. Juntamente com essa característica, Ausubel (2000) destaca que é preciso trabalhar com conteúdos potencialmente significativos. Nesse caso, buscamos o uso de tecnologias na educação a fim de motivar e dar sentido a partir da realidade tecnológica na qual os alunos já nasceram inseridos. Ademais, toda a fundamentação teórica realizada nesta dissertação serviu como base para a elaboração e aplicação do curso.

Para fins de publicação esse estudo omitiu, por questões éticas, as informações que possam identificar a escola e os docentes que irão participar da pesquisa. Todos os professores assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termo de Uso de Voz, Imagem e Vídeo.

Os compromissos assumidos nessa pesquisa são extensivos aos cuidados no manuseio, na guarda, na utilização e no descarte das informações acessadas e/ou coletadas. Seu uso se deu unicamente para o cumprimento dos objetivos indicados da pesquisa. É após o período de 5 anos, conforme o artigo 28 da Resolução n º 510 de 07 de abril de 2016, os dados serão apagados dos dispositivos locais, não ficando assim nenhum dado dessa pesquisa que não seja aquilo que foi publicado nesta dissertação e em futuros artigos científicos.

São participantes desta pesquisa um grupo de 24 docentes atuantes no primeiro segmento da Educação Fundamental numa escola municipal situada no bairro de Pendotiba, da cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Nenhum professor recebeu valor financeiro para participar, porém por se tratar de um curso de formação continuada, há o benefício da aquisição de

conhecimentos, trazendo novas possibilidades para o desenvolvimento das aulas.

Cabe ressaltar que a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, em suas diretrizes e normas, indica que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco, pois é possível que os participantes apresentem desconforto ou constrangimento que poderão ser gerados a partir da coleta de dados das falas dos docentes. Por essa razão, todos foram informados que poderiam desistir a qualquer momento da participação da pesquisa.

Nenhum participante foi vítima de preconceito ou discriminação, cabendo a pesquisadora a condução do curso para este fim. Adotou-se uma postura ética e respeitosa com os questionamentos dos participantes, bem como, com seus valores sociais, culturais, morais e religiosos.

Para fins de sistematização, o percurso metodológico consistiu em 4 etapas, conforme figura 1, a seguir:

Figura 1 - Infográfico do percurso metodológico



Fonte: elaboração própria.

Os dados para a pesquisa foram coletados ao longo da aplicação de cada etapa do curso de formação continuada, isto é, os 5 encontros realizados, baseando-se sempre nos preceitos éticos, da resolução 510 de 2016. Desta forma, buscamos o registro das falas dos professores que pudessem contribuir com o estudo por meio de um caderno para anotações. Ao final do curso, também foi aplicado um questionário avaliativo dos participantes que compreendeu a última etapa do percurso metodológico.

4 ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO COM A DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 A primeira etapa do percurso metodológico consistiu no levantamento bibliográfico, leitura e fichamento dos textos para análise e posteriormente escrita da fundamentação teórica. Tendo como base a indicação de Gil (2008) para a realização de um estudo bibliográfico.

A SD a partir do trabalho de Arantes (2019), foi o método escolhido. Planejada para 5 encontros com professores. O detalhe da SD está disponibilizado no anexo, no final deste trabalho.

O estudo foi constituído pela aplicação do curso de formação continuada para professores da educação fundamental. Essa aplicação teve a duração de 5 dias e cada uma contou com o tempo aproximado de sessenta minutos. As atividades propostas foram organizadas de forma ordenada, articulada, contando com uma série de atividades que visavam proporcionar a reflexão do professional para o tema em questão e de como podem ser utilizados recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas. A seguir, sistematizamos no quadro 1 com os 5 encontros:

Quadro 1 – Aplicação da Sequência Didática

1º Encontro– *online*
No primeiro dia o curso se iniciou com a discussão do texto “Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.” (Apêndice I), com o intuito de trazer para o grupo informações relevantes sobre o assunto tratado nessa sequência didática. Em seguida, levantou-se a questão com que frequência esses temas são abordados nas suas aulas?
Com o intuito de trazer para o espaço de formação o protagonismo do professor e coletar alguns dados, usamos como ferramenta o *Padlet*, no qual os professores escrevam a resposta da problematização inicial e a partir disso, instaurou-se uma dinâmica de troca de experiências sobre o tema.

Para finalização do encontro, o vídeo: “Não existe cultura Brasileira sem o Negro” Disponível em: https://youtu.be/fsTtQHdbHjUcom o uso *Mentimeter* para construir uma nuvem de palavras sobre as impressões do vídeo.

2º Encontro - presencial

Iniciou-se com uma visita virtual ao Museu afro-brasileiro no projetor da escola. Durante essa visita foi pedido que os professores observassem atentamente e escolham uma parte desse acervo para propor uma atividade para a turma. Os professores foram divididos em grupos e posteriormente apresentaram a atividade desenvolvida.

O último momento desse encontro foi um jogo no *Kahoot* com 10 perguntas, para que o grupo se sinta instigado a aprofundar seus conhecimentos e a desenvolver essas atividades com seus alunos.

3º Encontro-*online*

O terceiro dia dessa formação mostrou um pouco sobre a realidade atual dos povos indígenas, e a importância de se preservar sua cultura como parte da identidade da nação brasileira.

O encontro se iniciou com uma conversa sobre o que foi trabalhado em sala de aula sobre cultura Afro-brasileira e história da África e os professores responderam um questionário no *Google forms* sobre sua prática. Em seguida, assistiram o vídeo do Krenack sobre cultura indígena e após, ocorreu uma discussão sobre os temas abordados. A finalização se deu com os professores usando o *Jamboard* para falar sobre suas experiências em sala de aula com cultura indígena.

4º Encontro-presencial

Logo no início desse encontro será proposto dividir os professores por ano de escolaridade e cada grupo vai receber um livro sobre uma lenda indígena e então eles serão convidados a planejar uma aula, utilizando algum recurso tecnológico, que esteja acessível aos alunos da escola e que os

professores possam ensiná-los a usar. Para isso poderão pesquisar sugestões na internet. No momento da avaliação foi pensado um *quiz* sobre cultura indígena e pedido para que os professores colocassem novas questões nesse *quiz*. Essa atividade teve a intenção de familiarizar os professores com essa ferramenta, permitindo também seu uso posterior em sala de aula.

5ºEncontro-*online*

Iniciou-se com o vídeo “O ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Indígena, como conteúdo obrigatório estabelecido por lei. Seguiu-se com uma conversa sobre o que foi trabalhado em sala de aula sobre cultura Afro-brasileira e indígena. No terceiro momento desse dia foi apresentado pelo Canva “4 Passos de como ser antirracista” e sugerido aos professores que explorem o Canva como ferramenta pedagógica. Ao final da formação foi apresentado no *Google Forms* uma avaliação para os professores responderem.

Fonte: elaboração própria.

O curso foi aplicado para os professores da Escola Municipal Vera Lúcia Machado, localizada no bairro de Pendotiba, na cidade de Niterói. A escola atende majoritariamente alunos do bairro ou arredores. Embora esteja na zona urbana, o bairro é afastado da área central. A escola atende atualmente cerca de 600 anos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, distribuídos em 24 turmas e em 2 turnos (manhã e tarde).

Apresenta ainda infraestrutura com acessibilidade para todos os espaços, internet de banda larga, sala de vídeo, laboratório de informática, auditório e quadra.

Na figura 2, na página a seguir, montagem com as fotografias de registro dos encontros presenciais ocorridos em maio de 2024.

Figura 2 – O curso de formação continuada



Fonte: elaboração própria.

A figura 2 mostra a sala multimídia da escola na qual foram realizados os encontros descritos acima. Os professores utilizaram *laptops* para entrar nas ferramentas tecnológicas abordadas no curso. O uso do *laptop* ocorreu de maneira colaborativa, com os participantes que já conheciam as ferramentas, ajudando aqueles que não conheciam. O *e-book* também foi apresentado durante as aulas, havendo diversas discussões sobre a temática. Na figura 3, na próxima página, a imagem da programação do curso.

Figura 3 – Programação do curso



Fonte: elaboração própria.

Os professores receberam a programação do curso ao se inscreverem para realizá-lo. Buscamos um design atrativo, conforme pode ser visualizado na imagem 3. Além disso, no primeiro encontro toda a programação foi apresentada e discutida com os participantes.

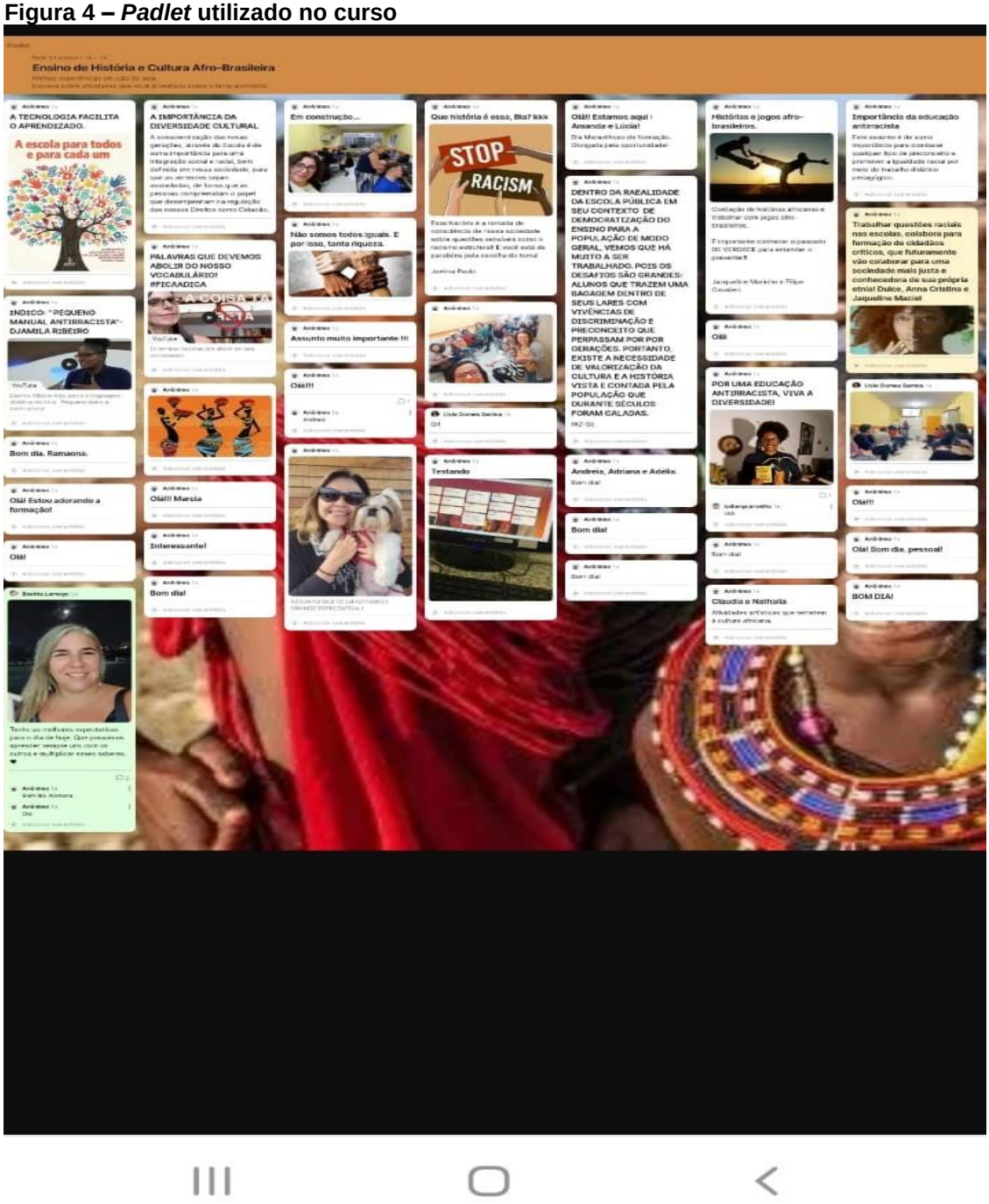
4.2.1 Tecnologias utilizadas como material didático

Buscamos diversificar as tecnologias digitais para que os professores pudessem conhecer e discutir formas de uso, tanto como para produção própria de material didático, quanto pra ferramenta prática e didática com os alunos. Todos os tipos podem ser classificados como intuitivos, para que um usuário sem muito conhecimento sobre tecnologia possa utilizá-lo sem dificuldades. As tecnologias foram: *Padlet*, *Mentimeter*, *Kahoot*, *Wordwall*, *Google forms*, *Jamboard*, *Canva* e *Youtube*.

O *Padlet* são quadro visuais que servem para organizar, sistematizar o conteúdo e divulgá-lo. O seu uso ocorre de maneira colaborativa

presencialmente ou remotamente. Podem ser criados: textos, áudios, vídeos e imagens.

Figura 4 – *Padlet* utilizado no curso

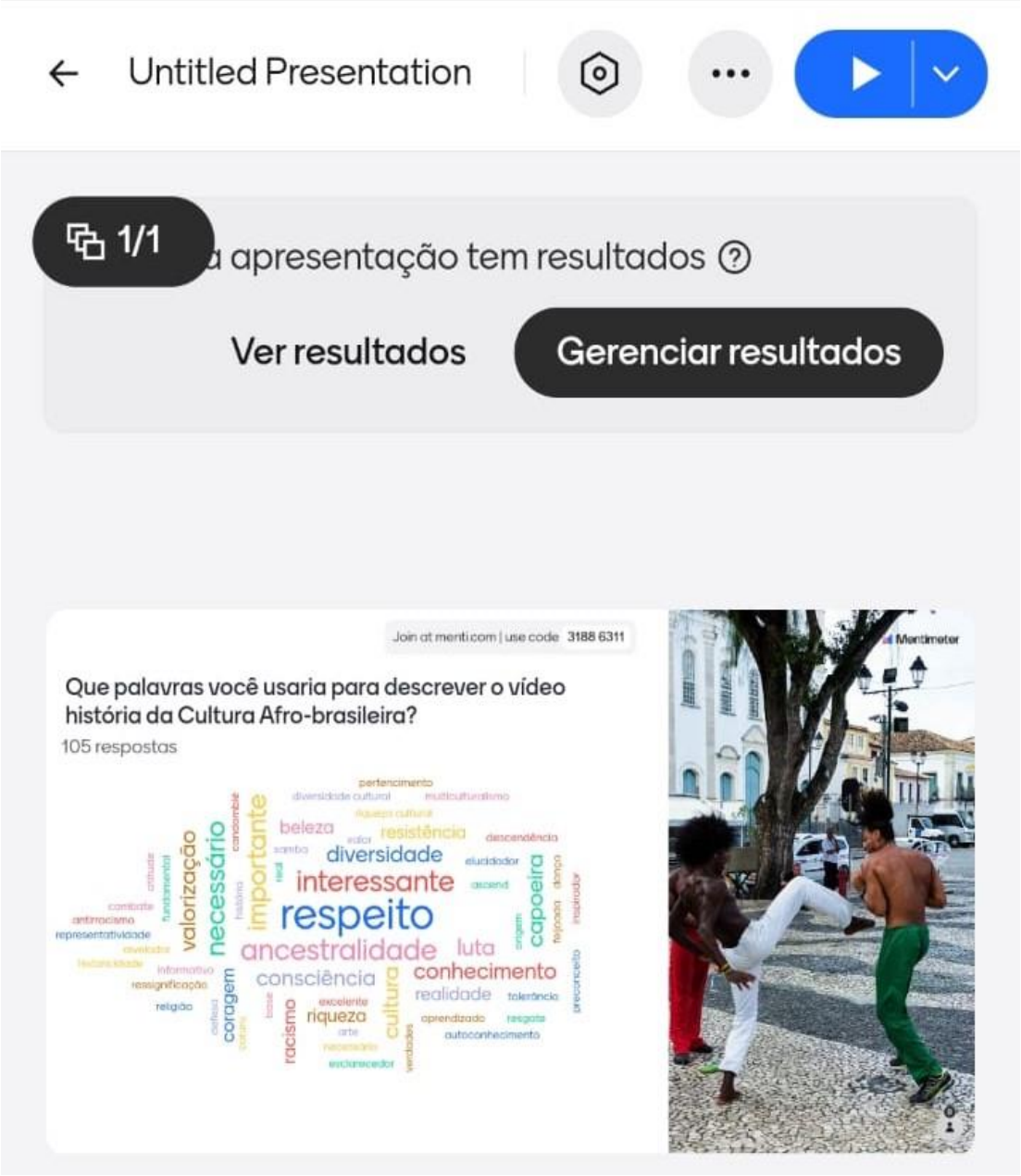


Fonte: elaboração própria.

O *Mentimeter* cria apresentações com *feedback* em tempo real. Para o curso, utilizamos a ferramenta de nuvem de palavras, porém é possível também realizar enquetes ao vivo, questionários, gráficos com o resultado dos

questionários, entre outros. A figura 5, abaixo, revela como foi o uso desta ferramenta no curso aplicado.

Figura 5 – *Mentimenter* utilizado no curso



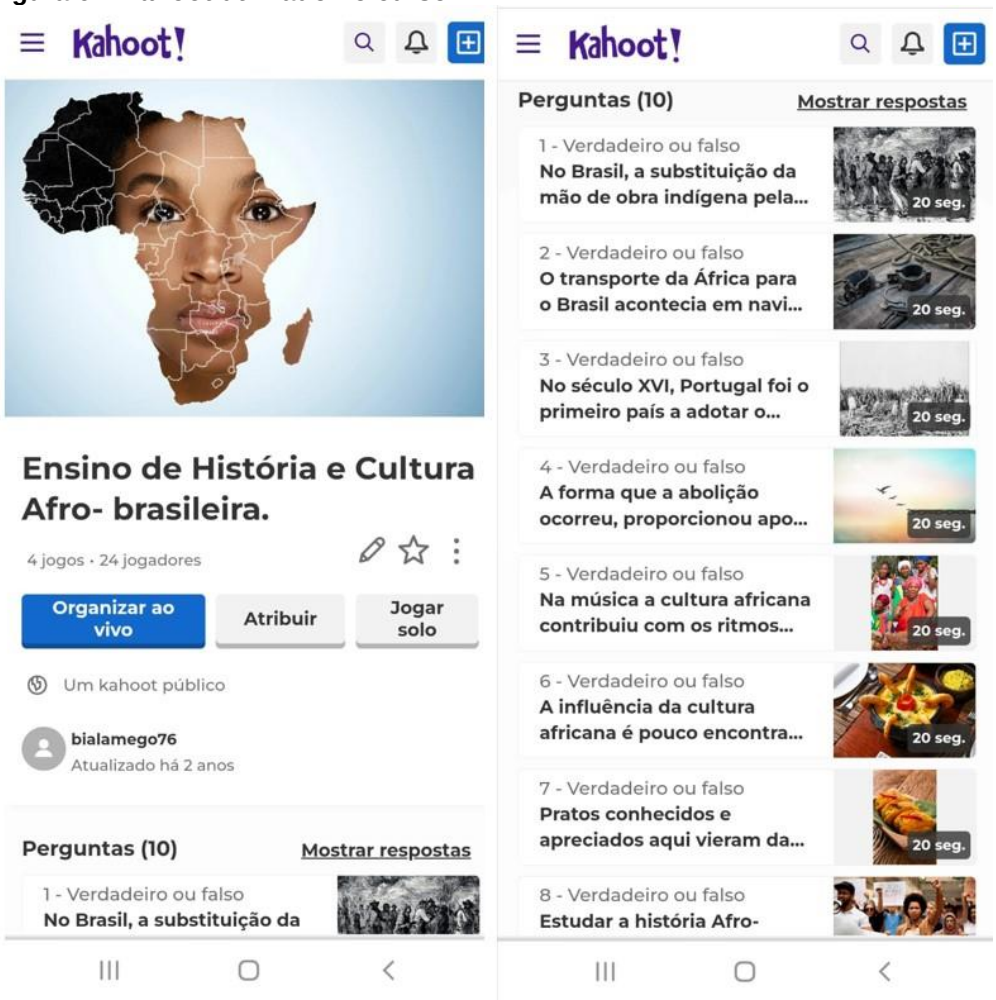
Fonte: elaboração própria.

A pergunta inserida no *Mentimeter* foi: que palavras você usaria para descrever o vídeo da cultura afro-brasileira? Surgiram com maior proporcionalidade na nuvem de palavras “respeito”, “ancentralidade” e “interessante”. O uso da ferramenta trouxe dinamicidade para a aula e ajudou a termos um rápido retorno sobre o vídeo. O *feedback* dos participantes

demonstrado de maneira visual durante a aula é um fator atrativo que permite outros desdobramentos pedagógicos.

Já os *Kahoot* e o *Wordwall* são plataformas de jogos. O primeiro permite a criação de quizzes tanto para professores quanto pelos alunos. As aplicações em sala de aula são diversas. Os alunos podem jogar durante a própria aula ou remotamente. Nesse sentido, o uso dessas tecnologias possibilita a gamificação como estratégia de aprendizagem para desenvolver habilidades, além de incentivar os alunos a prestarem mais atenção nos conteúdo pois, segundo Junior (2017), precisam se apropriar das informações socializadas durante a aula para participarem de forma mais ativa e qualitativa no momento do game. A figura 6, na próxima página, mostra as perguntas elaboradas pelos professores durante o curso.

Figura 6 – *Kahoot* utilizado no curso



Fonte: elaboração própria.

O *Google forms* é um aplicativo de pesquisas elaborado pela Google, no qual é possível editar um formulário *online*. As informações coletadas geram automaticamente gráficos para futuras análises.

O *Jamboard* é uma tela interativa na qual é possível adicionar anotações e imagens de maneira colaborativa. A tela fica disponível para todos os usuários que podem interagir em qualquer lugar e a tela vai sendo atualizada em tempo real. Também é um recurso disponibilizado pelo Google. Na figura 7, disponibilizamos a imagem da produção realizada pelo grupo de professores durante a aplicação do curso.

Figura 7 – *Jamboard* utilizado no curso



Fonte: elaboração própria.

Observa-se que os professores optaram por recursos visuais, que fazem sentido com o que foi discutido em aula. Assim, a tela ajuda a sistematizar o conteúdo, fixando as informações que o grupo considerou importante. No canto superior esquerdo do *Jamboard* um participante inseriu imagens dos seus alunos no contexto educacional e escreveu “meus levados favoritos”. Também no lado esquerdo, outro participante escolheu inserir uma fotografia de alguns professores que estavam fazendo o curso, Assim, o *Jamboard* também é um

recurso identitário que ajuda no processo de aprendizagem, pois a criatividade permitida também valoriza a perspectiva afetiva do aluno.

O Canva é uma plataforma de *design* gráfico de diversos tipos: cartazes, currículo, *slides*, entre outros. Também é possível ocorrer a colaboração na criação gráfica.

Por último, o *Youtube* é uma plataforma de vídeos *online* no qual o usuário pode assisti-los e produzi-los. Para situações em que não haja *internet* disponível, é possível ainda baixar os vídeos e reproduzi-los.

4.3 Elaboração de Material Didático

O *e-book* intitulado “Ensino de história da África e cultura afro-brasileira e indígena mediado por novas tecnologias” teve como objetivo de apresentar uma Sequência Didática, na qual foi desenvolvida uma formação para professores do ensino fundamental, dos anos iniciais, sobre o ensino de história da África, afrodescendente e indígena. Visa assim apresentar possibilidades para a sala de aula em relação a aplicabilidade das leis 10.639, de2003 e 11.645 de 2008. A sequência didática enfocou ainda o uso de tecnologias na educação.

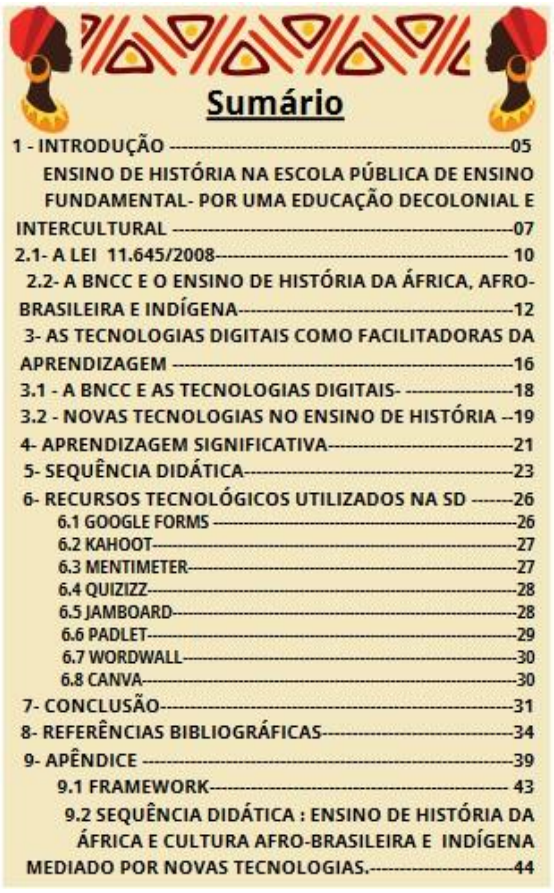
Desta forma, buscamos desenvolver uma leitura dinâmica e visualmente atrativa. O livro foi dividido nas seguintes sessões: introdução, fundamentação teórica baseada nas leis 10.639/2003, 11.645/2008 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indicando as habilidades a serem trabalhadas no conteúdo em questão. O livro conta ainda com uma parte voltada para a discussão sobre as tecnologias digitais como facilitadoras da aprendizagem e da importância dada pela BNCC para o seu uso. Acreditamos que a tecnologia contribui para a promoção de uma aprendizagem significativa.

O texto do *e-book* segue mostrando as diferentes plataformas ou aplicativos como recursos tecnológicos para serem usados pelo professor das mais variadas formas possíveis. Nos elementos pré-textuais do e-book o leitor encontra a sequência didática em detalhes do curso aplicado.

A seguir, figura 8 com a imagem da capa e do sumário do *e-book*.

Figura 8 – capa e sumário do *e-book*





Fonte: elaboração própria.

4.3 Avaliação

O questionário foi respondido pelo *Google Forms* por 24 pessoas. O questionário foi dividido em 3 partes. A primeira, esteve voltada para a compreensão da aplicação curso de formação. Assim, as 6 primeiras perguntas buscaram conhecer a impressão dos participantes em relação ao objetivo do curso, considerando a clareza nos objetivos, o cronograma desenvolvido, os recursos utilizados e a condução do curso pela pesquisadora. Todas as perguntas possuíam 5 opções de resposta, a saber: concordo totalmente, concordo parcialmente, nem concordo nem discordo, discordo parcialmente, discordo totalmente.

A segunda parte do questionário, com o bloco de perguntas 7 a 10 visaram compreender o impacto do curso na prática dos docentes a partir das inovações tecnológicas e dos conteúdos e habilidades propostos pela BNCC para o ensino de história da África, afrodescendentes e indígenas. Todas as

perguntas possuíam 5 opções de resposta, a saber: concordo totalmente, concordo parcialmente, nem concordo nem discordo, discordo parcialmente, discordo totalmente.

O terceiro bloco, com as perguntas 11 a 17 voltou-se para a compreensão da sequência didática. Todas as perguntas (exceto as de número 16 e 17, de caráter aberto) possuíam 5 opções de resposta, a saber: concordo totalmente, concordo parcialmente, nem concordo nem discordo, discordo parcialmente, discordo totalmente. A estruturação do questionário pode ser visualizada no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Questionário Avaliativo

BLOCO 1 de perguntas
1- O objetivo pedagógico proposto no curso de capacitação estava claro. 2- O objetivo pedagógico proposto no curso de capacitação foi atingido. 3- Os recursos pedagógicos utilizados pelo professor foram adequados. 4- O cronograma das aulas estava bem dimensionado. 5- A condução das aulas foi satisfatória. 6- A mediação nas aulas foi satisfatória.
BLOCO 2 de perguntas
7- Eu me sinto confortável para aplicar a sequência didática com meus alunos 8- Este curso me fez repensar as estratégias de ensino e aprendizagem que habitualmente utilizava? 9- O curso pode me ajudar a potencializar a aplicação da BNCC 10-O recurso digital utilizado nas Sequências didáticas pode despertar o interesse dos alunos nas aulas
BLOCO 3 de perguntas
11- As atividades apresentadas na sequência didática estão articuladas entre si com o eixo temático proposto 12- A temática abordada na sequência didática contempla a realidade do educando. 13-As propostas de atividades utilizadas viabilizam o acesso às variadas fontes de informação do aluno. 14- Quanto ao uso dos Recursos (Plataformas utilizadas: *Padlet*, *Jamboard*, *WordWall*, *Canva*, *Mentimeter*, *kahoot*, e outros) contribuem para o fomento da Aprendizagem? 15- As tecnologias utilizadas na sequência didática são de fácil acesso para o usuário? 16- Escreva pontos positivos e negativos da sequência didática. 17- Escreva os aspectos positivos e negativos que favorecem ou dificultam a utilização dos recursos digitais na escola.

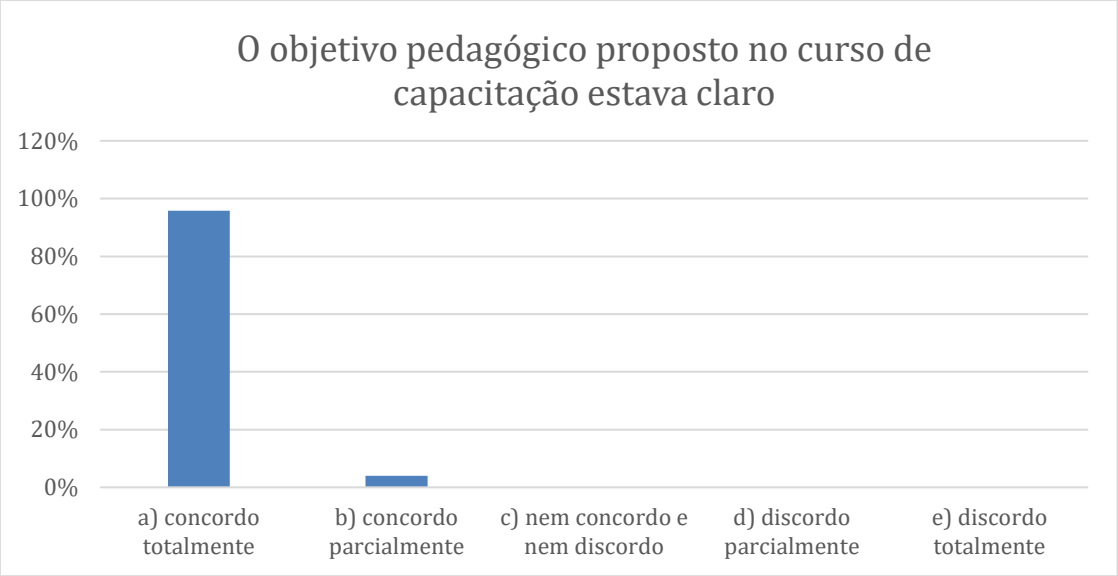
Fonte: elaboração própria.

4.3.1 Resultado da Avaliação

O primeiro bloco de questões, de 1 a 6, teve o objetivo de compreender a validade do curso a partir dos aspectos que consideramos essenciais para a sua aplicabilidade, isto é, clareza em relação aos objetivos, cumprimento dos objetivos propostos, utilização dos recursos pedagógicos tecnológicos, cronograma, condução e mediação do curso pela pesquisadora. Observa-se nos gráficos a seguir (1 a 6), as respostas deste primeiro bloco.

Na primeira pergunta do questionário, de acordo com o gráfico 1, a seguir, buscamos compreender sobre a clareza do objetivo pedagógico. 96% dos participantes; isto é, 23 pessoas em números absolutos, marcaram a opção “concordo totalmente” para a clareza nos objetivos do curso, indicando que maioria compreendeu os objetivos que eram explicados no início de cada aula.

Gráfico 1 - Clareza do objetivo pedagógico

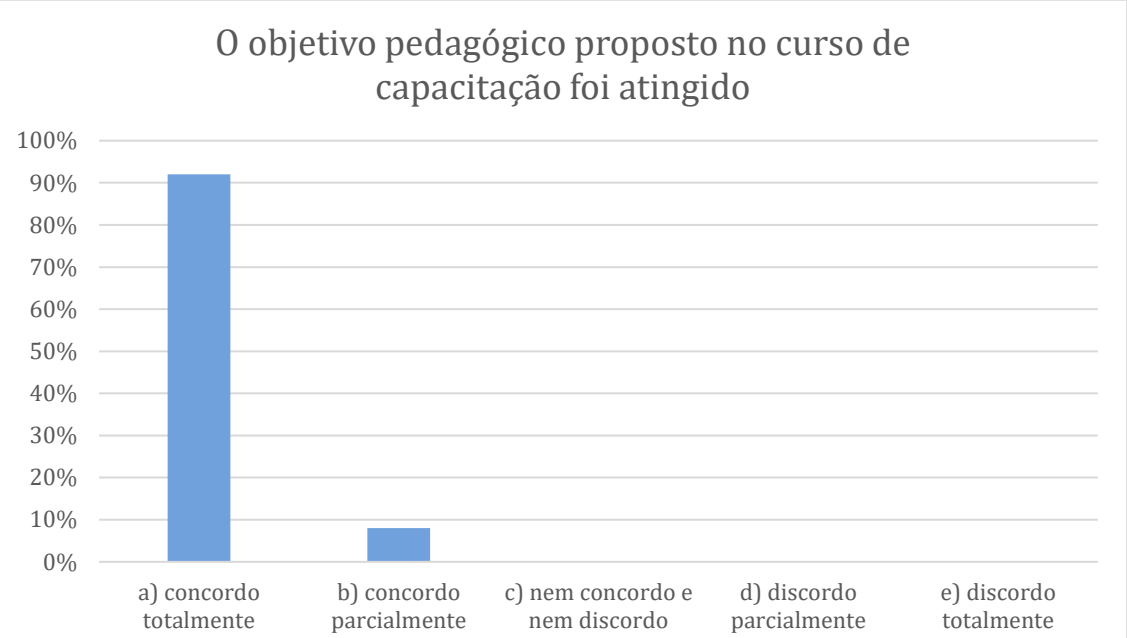


Fonte: elaboração própria.

As respostas para a questão 2: o objetivo pedagógico proposto no curso de capacitação foi atingido, disponibilizadas no gráfico 2 a seguir, validam a aplicação do curso que teve por objetivo promover o estudo do ensino de História da África e cultura afro-brasileira e indígena para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, incorporando as novas ferramentas tecnológicas.

Conforme o gráfico 2, logo abaixo, 92%, isto é 22 participantes marcaram a opção “concordo totalmente” para a pergunta. Analisamos que a baixa porcentagem 8%, isto é, 2 respostas, para a opção “concordo parcialmente” não caracteriza o descumprimento dos objetivos.

Gráfico 2 – Validação do objetivo da capacitação

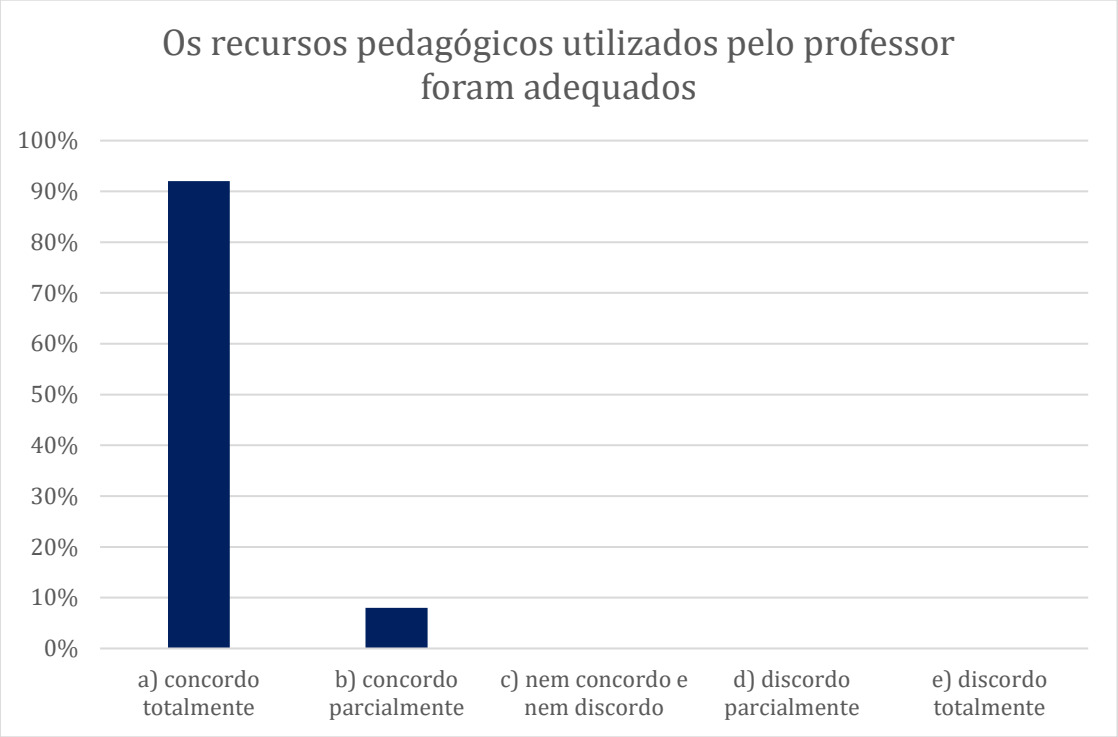


Fonte: elaboração própria.

Na pergunta de número 3, procuramos saber se os recursos utilizados pelo professor foram adequados. No gráfico 3, mais uma vez o predomínio de 92% para a opção “concordo totalmente” ou 22 respostas em números absolutos e 8% para “concordo parcialmente”, ou 2 respostas, revelam que os recursos pedagógicos audiovisuais e tecnológicos foram considerados adequados pelos professores. Outro recurso utilizado foi a apresentação de *slides* com a sistematização das leis abordadas.

Desta forma, as respostas podem ser visualizadas no gráfico 3, na próxima página.

Gráfico 3 – Recursos Pedagógicos

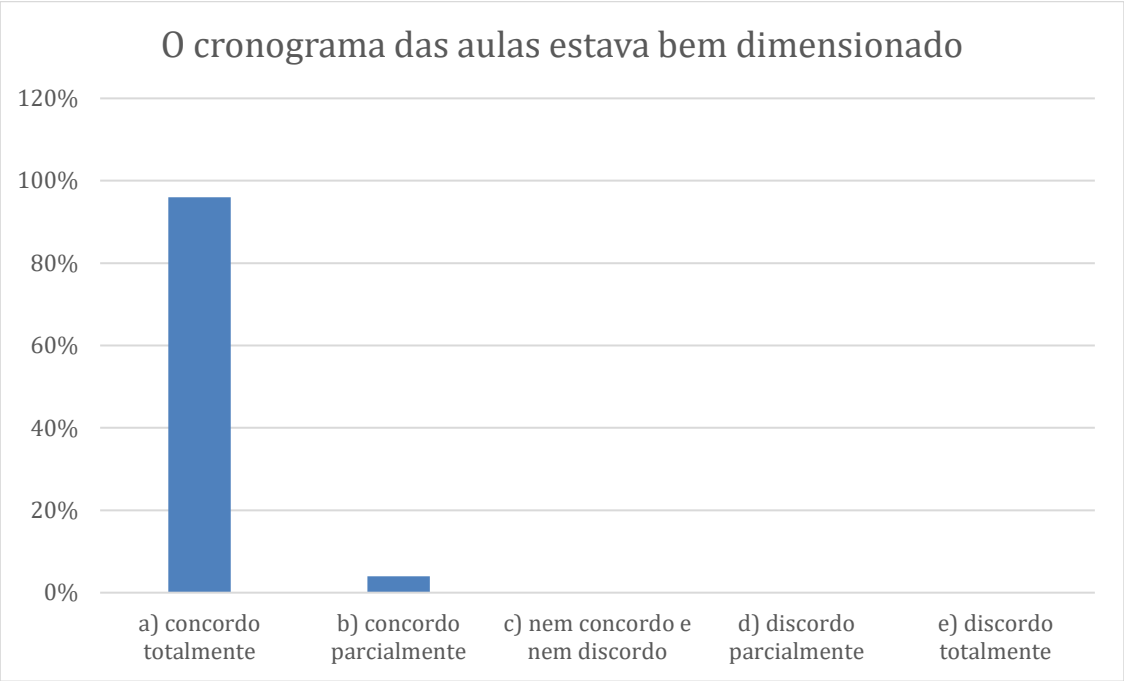


Fonte: elaboração própria.

Para a quarta pergunta do questionário, de acordo com o gráfico 4, apenas 1 participante ou 4% não concordou totalmente com a afirmativa: o cronograma das aulas está bem dimensionado. Por outro lado, 96%, consideraram que o cronograma estava bem dimensionado, isto corresponde a 23 participantes. O cronograma foi pensado a partir da realidade do professor que possui um elevada carga de trabalho, atuando em mais de 1 escola por dia; o que muitas vezes, o impossibilita de se atualizar em cursos de formação continuada.

O gráfico 4, a seguir mostra o resultado das respostas para a pergunta número 4.

Gráfico 4 – Cronograma da capacitação



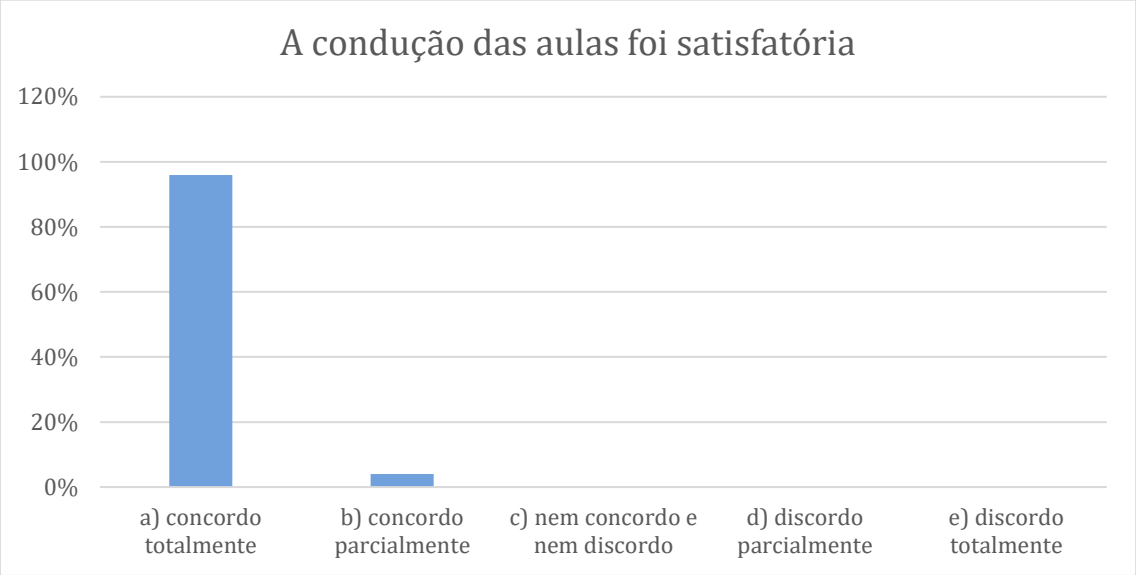
Fonte: elaboração própria.

Já o gráfico 5, refere-se a pergunta de número de 5 voltada para a compreensão sobre a condução das aulas ocorreu. Assim, perguntamos se a condução das aulas foi satisfatória.

O gráfico 5, na página a seguir, demonstra que a maioria dos professores considerou satisfatório a condução das aulas, 96% ou 23 participantes. Obtivemos apenas 1 resposta ou 4% para a opção “concordo parcialmente”. Tal condução foi baseada no debate e na exposição de ideias dos participantes, bem como no ensino colaborativo.

Esse tipo de abordagem metodológica propiciou que o tema abordado fosse debatido por todos, ao mesmo tempo em que puderam expor suas vivências e suas dúvidas. A seguir, as respostas podem ser visualizadas no gráfico 5.

Gráfico 5 – Condução das aulas



Fonte: elaboração própria.

Para a sexta pergunta do questionário, a frase que o participante deveria completar foi: a mediação das aulas foi satisfatória. No gráfico 6, abaixo, podemos observar que 96%, ou 23 professores, consideraram que a mediação das aulas ocorreu de forma satisfatória ao marcarem a opção “concordo totalmente” para afirmativa. Apenas 4%, ou 1 participante optou em marcar “concordo parcialmente”, conforme gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 – Mediação das aulas



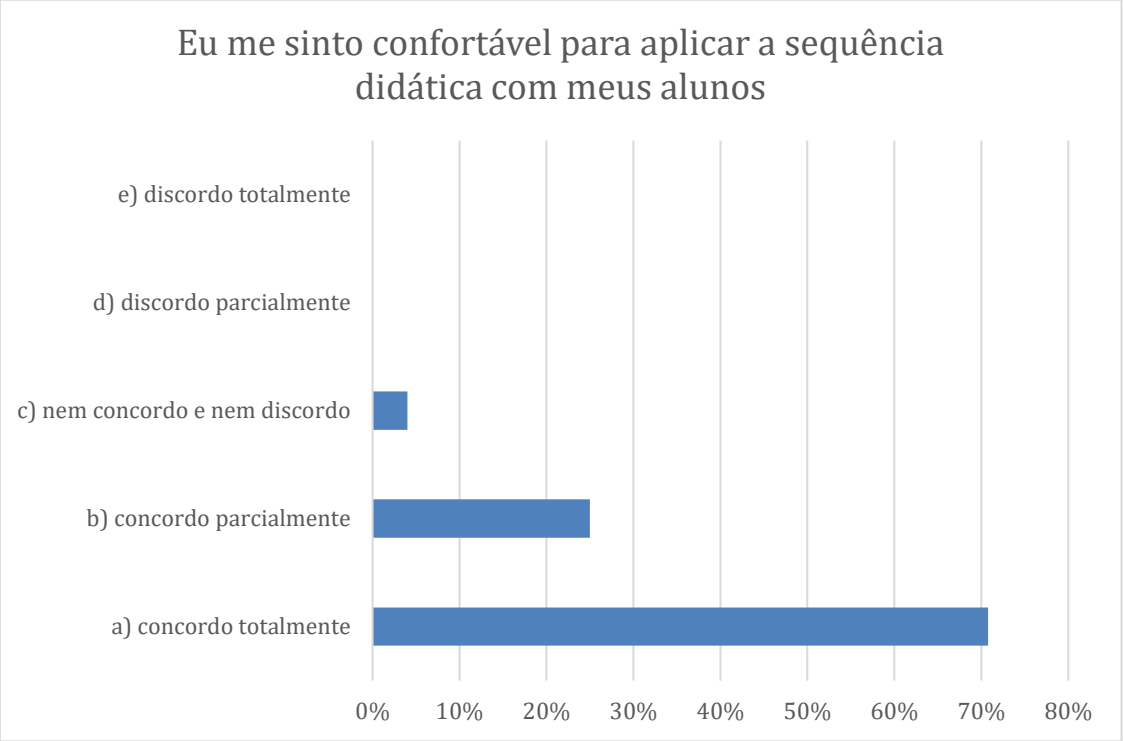
Fonte: elaboração própria.

Assim, as respostas dos participantes neste primeiro bloco de questões apresentaram pouca variação, pois a maioria marcou a opção “concordo totalmente”, para as questões de 1 a 6, indicando que o curso atingiu os objetivos propostos de maneira clara e didática, uma vez que a condução e mediação das aulas foram consideradas satisfatórias e os recursos adequados.

Para os segundo bloco de perguntas de 7 a 10, buscamos compreender a percepção dos participantes em relação da aplicação do que foi apreendido para a sua prática docente. Os gráficos 7 a 10, a seguir, apresentam os resultados.

Na pergunta 7 desta avaliação, cuja frase era: eu me sinto confortável para aplicar a sequência didática com meus alunos, observa-se que a maioria se sente confortável para tal uso, pois 71% ou 17 participantes, marcaram “concordo totalmente”; porém, uma parcela que representa 25% das respostas ou 6 pessoas marcaram a opção “concordam parcialmente” com a frase e 1 pessoa ou 4% responderam “nem concordo, nem discordo”. Para essas duas últimas opções marcadas podemos perceber prováveis problemas em relação ao uso de tecnologias em sala de aula, conforme foi discutido no curso, nos quais destaca-se a questão da infraestrutura na escola e das dificuldades em relação ao letramento digital tanto de alunos quanto de professores. Desta forma, o gráfico 7 na página a seguir demonstra o resultado da pergunta 7.

Gráfico 7 – Aplicabilidade da Sequência didática

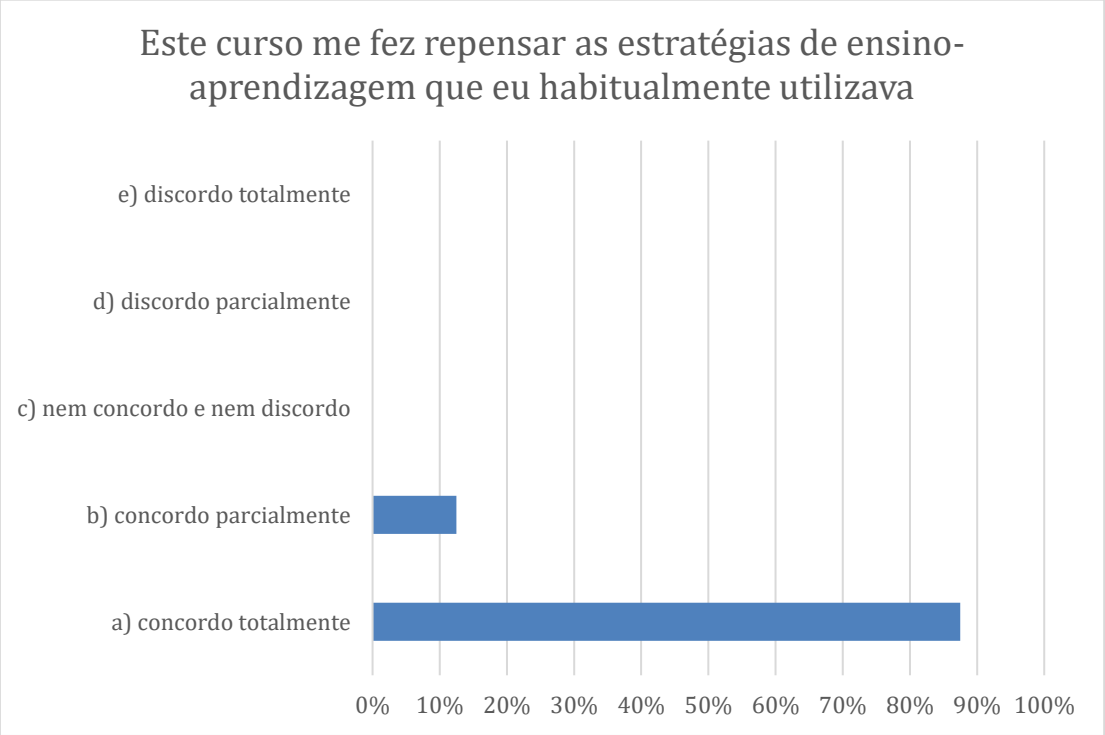


Fonte: elaboração própria.

Para a pergunta de número 8, a afirmativa era: o curso me fez repensar as estratégias de ensino-aprendizagem que eu habitualmente utilizava. Assim, temos o gráfico 8, na próxima página. Nele, podemos observar que 88% dos participantes, ou 21 respostas, disseram que “concordam totalmente” para o fato de que o curso os fizeram repensar as estratégias de ensino aprendizagem e 12%, ou 3 respostas, marcaram “concordo parcialmente”, indicando a importância da reflexão das práticas pedagógicas, bem como dos cursos de formação continuada.

O elevado percentual, revela ainda que houve um despertar nos professores para novas práticas pedagógicas, sendo esse um dos objetivos propostos por essa capacitação. Ademais, a possibilidade de replicar o estudo em outros contextos é uma exigência do mundo científico, portanto, nossa sequência didática é cabível de reproduzível em outros contextos escolares.

Gráfico 8 – Repensar docente

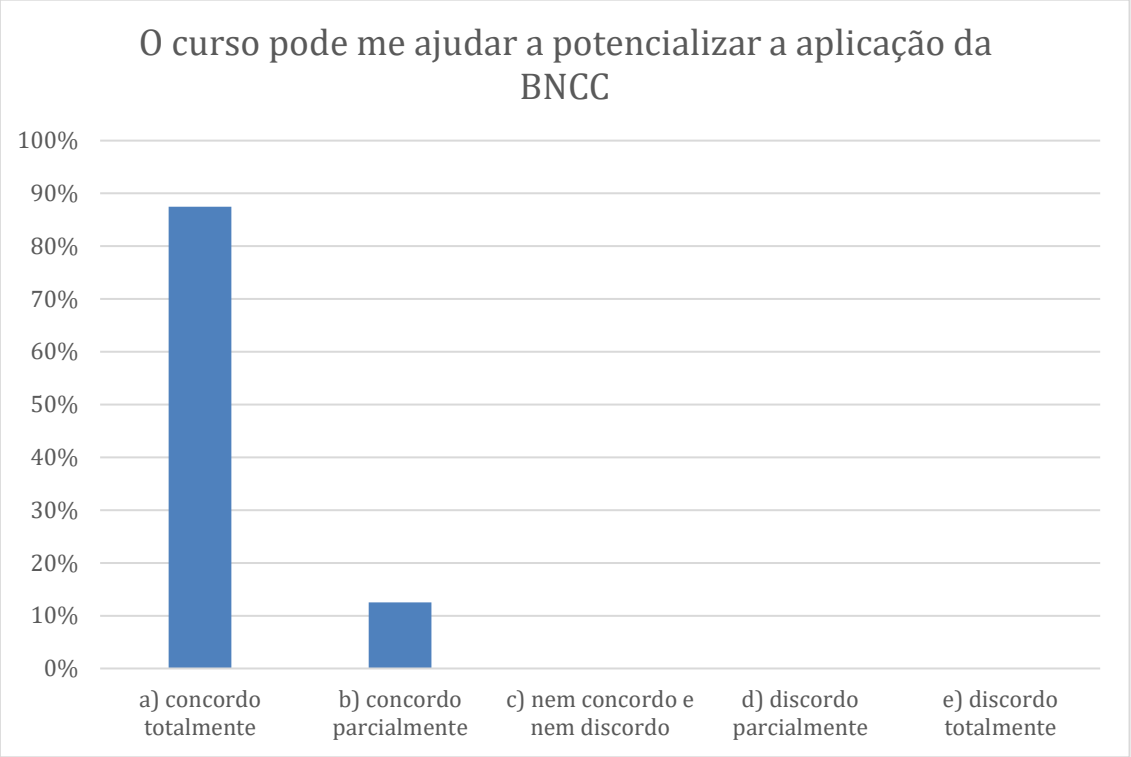


Fonte: elaboração própria.

O gráfico 9 refere-se à questão 9, na qual avaliamos o quanto a ampliação do repertório de recursos pedagógicos como estratégias de ensino pode nos trazer novas possibilidades de abordar os conteúdos indicados na BNCC para o tema em questão. Em especial, na educação para as relações Étnico-Raciais nos anos iniciais do ensino fundamental na BNCC, o documento apresenta que deve ser feito de forma transversal e integradora e está foi a principal abordagem do curso aplicado.

Assim, a questão 9 tinha como afirmativa: o curso pode me ajudar a potencializar a aplicação da BNCC. No gráfico 9, observamos que 88% ou 21 respostas voltaram-se para a opção “concordo totalmente” e assim confirmam a validade do curso. 13%, ou 3 respostas referem-se a opção “concordo parcialmente”.

Gráfico 9 – Habilidades da BNCC

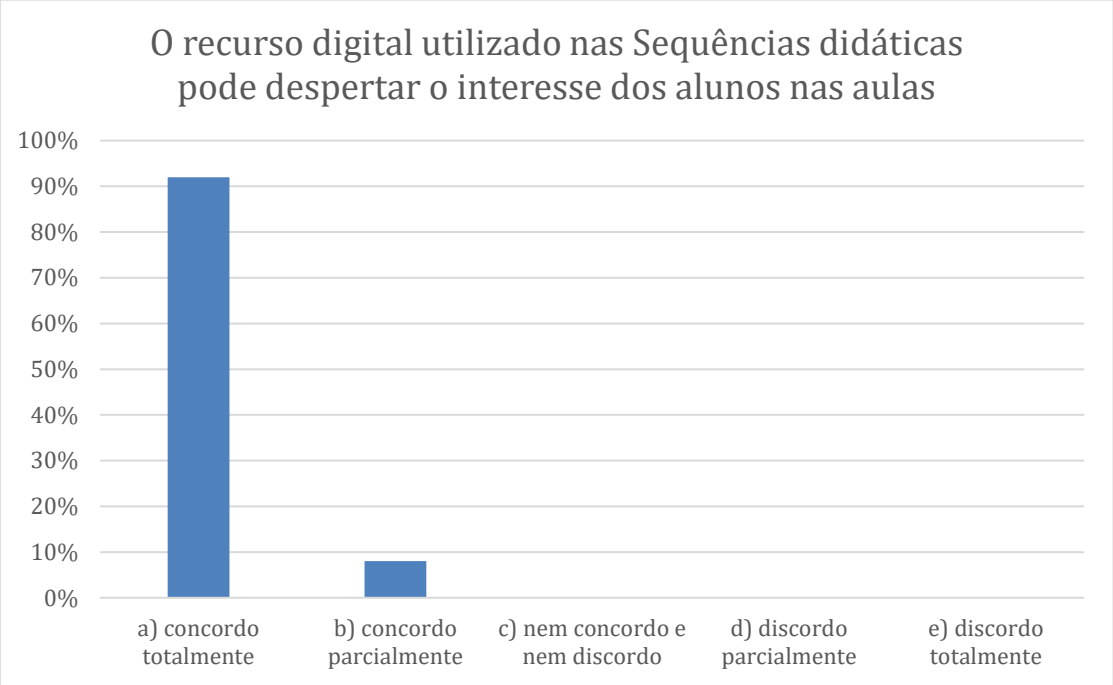


Fonte: elaboração própria.

Já no gráfico 10, temos o resultado da pergunta 10. Observa-se que os professores participantes confirmaram a teoria desenvolvida nesta dissertação e no curso, na qual a tecnologia pode contribuir para a prática de uma aprendizagem significativa. E que, durante a capacitação os recursos tecnológicos utilizados, ajudaram os professores na compreensão desta teoria.

Assim, sobre a frase: o recurso digital utilizado nas sequências didáticas pode despertar o interesse dos alunos nas aulas, obtivemos 92% ou 21 respostas para “concordo totalmente”, de acordo com o gráfico 10, na próxima página. Despertar o interesse é aspecto fundamental para a aprendizagem significativa, pois o envolvimento do aluno, o leva a ser mais ativo.

Gráfico 10 – Utilização dos Recursos Digitais

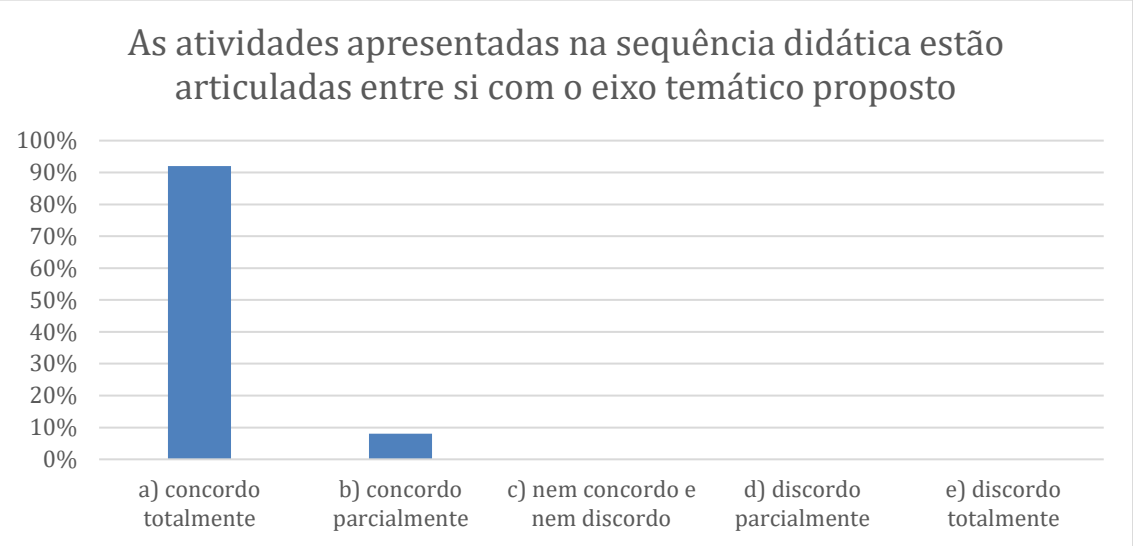


Fonte: elaboração própria.

Diante disto, as perguntas 11 a 15 correspondem ao último bloco do questionário, voltado para a compreensão da sequência didática. Os gráficos 11 a 15 nas próximas páginas apresentam os resultados destas perguntas.

Na pergunta de número 11, a afirmativa era: as atividades apresentadas na sequência didática estão articuladas entre si com o eixo temático proposto. Desta forma, conforme o gráfico 11, a porcentagem de 92% ou 21 respostas para a opção “concordo totalmente” indica que a SD foi elaborada de acordo com a proposta de Arantes (2019), isto é, visando promover uma integração entre as atividades e o que se propõe, promovendo uma aprendizagem significativa do conteúdo abordado. 8%, ou 3 participantes optaram por marcar “concordo parcialmente”.

Gráfico 11 – Coerência das atividades propostas

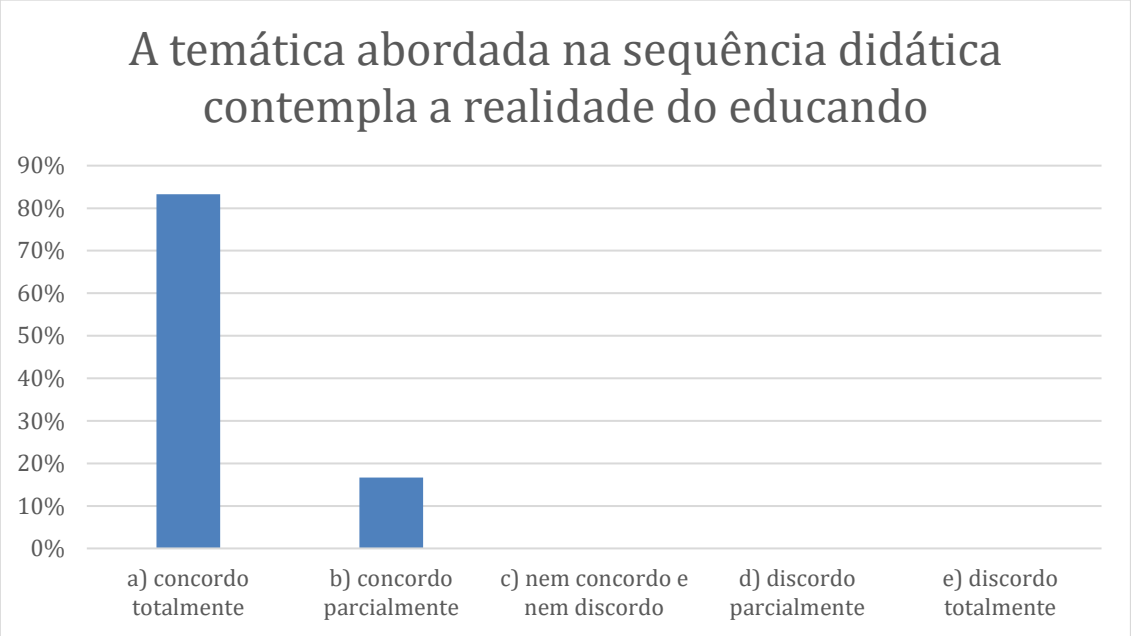


Fonte: elaboração própria.

Já o gráfico 12, na próxima página, demonstra o resultado da pergunta 12. Nele, 83% dos participantes ou 20 professores concordam totalmente com o aspecto de que a temática da sequência didática contempla a realidade do educando**.** Em relação a pergunta 12, encontramos uma divergência nas respostas intrigante, pois 17% dos participantes, ou 4 pessoas, concordaram parcialmente com a frase: a temática abordada na sequência didática contempla a realidade do educando, indicando que algum aspecto da cultura africana ou indígena não faz parte do cotidiano do aluno, provavelmente, se referindo a esta última, por se tratar de professores atuantes num grande centro urbano do Brasil, com pouca expressividade indígena.

Contudo, vale ressaltar que eles existem na cidade, como é o caso da Aldeia Indígena do Maracanã, localizada próxima ao estádio, ao lado do antigo museu do índio, no Município do Rio de Janeiro. O município de Maricá, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro também tem duas aldeias indígena denominadas Mata Verde Bonita e Aldeia de Itaipuassu. Paraty e Angra dos Reis também tem algumas aldeias. E, ainda, não se pode esquecer que que a história de várias cidades do estado é também indígena.

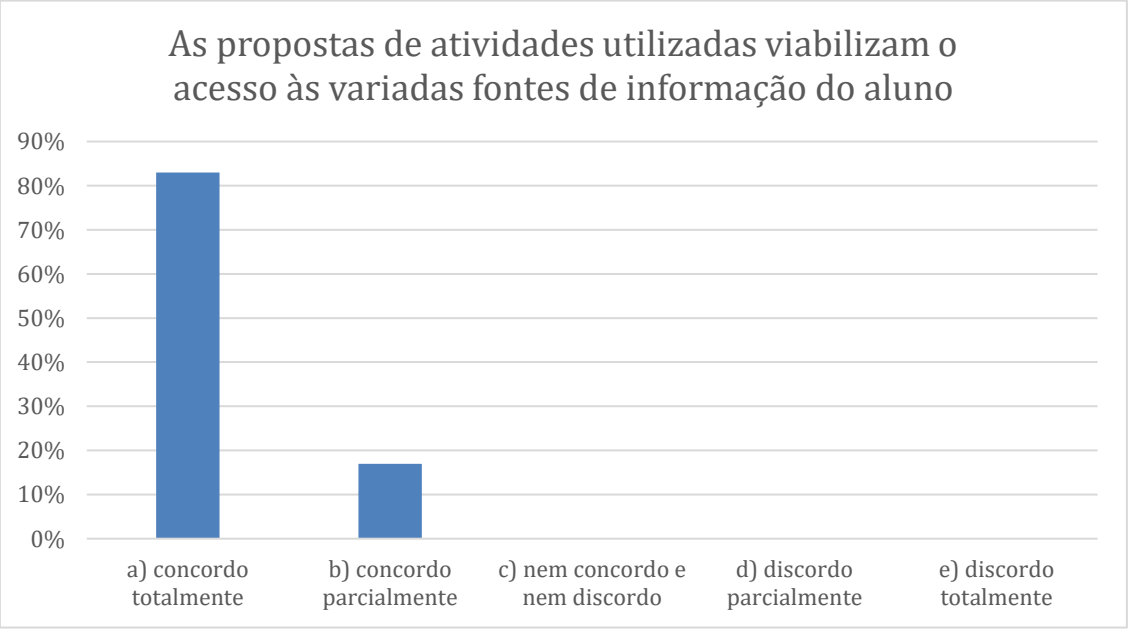
Gráfico 12 – Realidade do educando e tema abordado



Fonte: elaboração própria.

Já no gráfico 13, observamos que as atividades viabilizam o acesso às variadas fontes de informação. Esse aspecto foi considerando durante a elaboração da SD, pois acreditamos que essa diversidade é um ponto positivo de dinamismo para as aulas. Desta forma, para a questão 13 obtivemos 83% ou 20 respostas indicando “concordo totalmente” e 17% ou 4 respostas para “concordo parcialmente.

Gráfico 13 – Atividades utilizadas

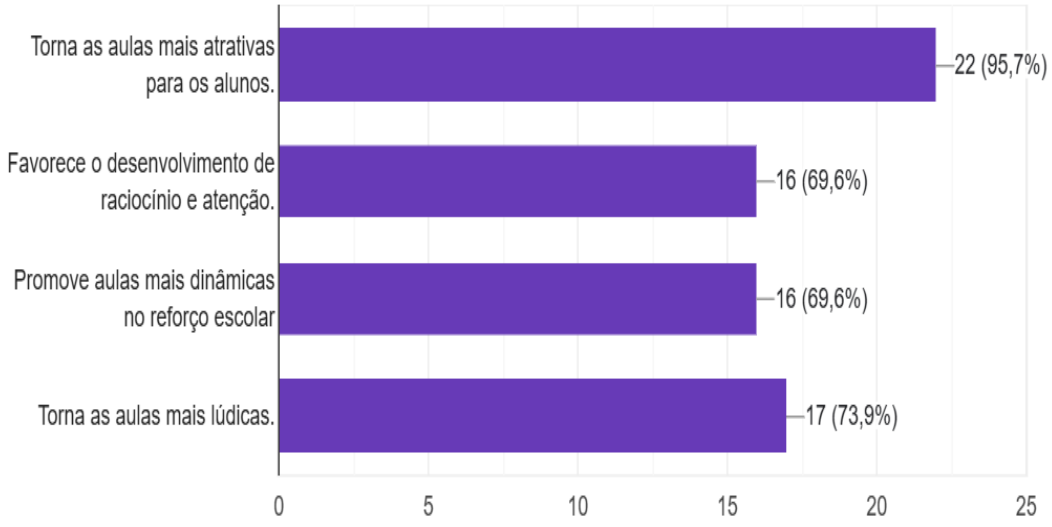


Fonte: elaboração própria.

A pergunta 14 esteve voltada para os recursos tecnológicos utilizados (*Padlet, Jamboard*, *WordWoll*, *Canva*, *Mentimeter*, *kahoot*, e outros). Vale ressaltar que para essa pergunta, apenas 23, dos 24 participantes responderam. Para essa pergunta, o participantes poderia marcar até 2 opções.

Desta forma, o gráfico 14 refere-se as plataformas abordadas no curso de formação continuada e indicadas na SD. Nele, podemos perceber que 95,7% correspondendo a 22 respostas, constataram que a utilização desses recursos influencia a aprendizagem de maneira positiva, permitindo um ambiente de aprendizagem mais eficiente, onde o educando ganha mais autonomia, enriquecendo o processos de ensino – aprendizagem através de aulas mais dinâmicas e atrativas. Esses professores marcaram a opção “torna as aulas mais atrativas para os alunos”. Em segundo lugar, com 73,9% ou 17 respostas apareceu a opção “torna as aulas mais lúdicas”.

Gráfico 14 – Recursos tecnológicos utilizados



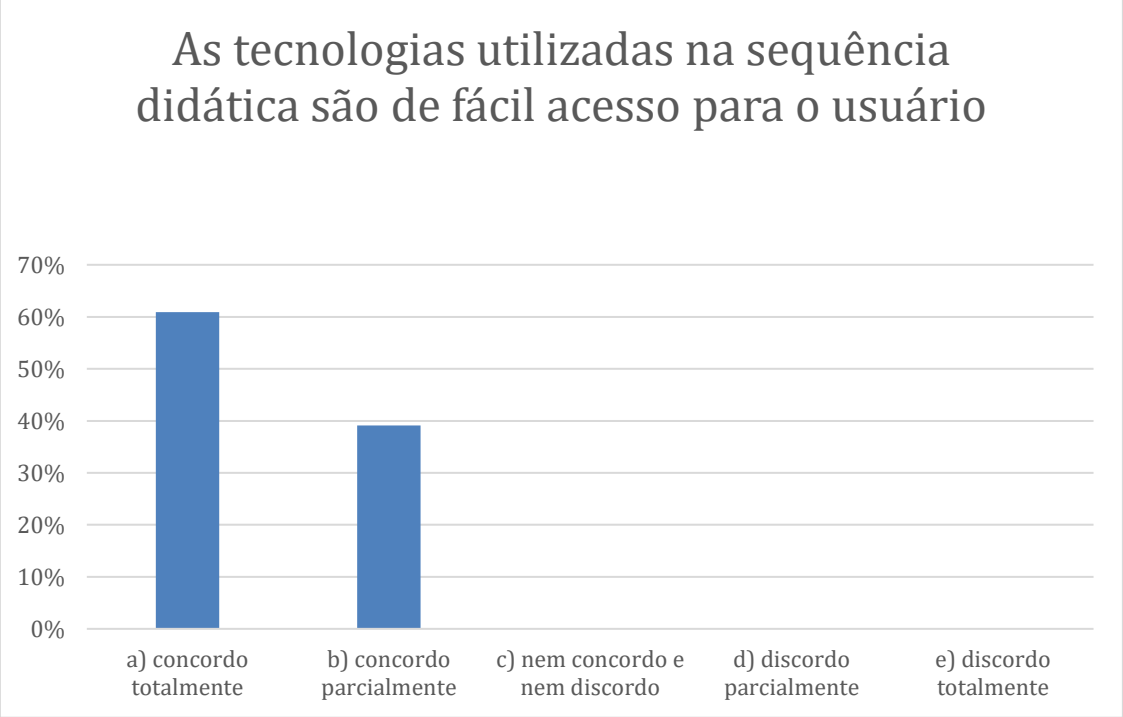
Fonte: elaboração própria.

No gráfico 15, temos o resultado da décima quinta. Nesta pergunta, havia a frase: as tecnologias utilizadas na sequência didática são de fácil acesso para o usuário. O gráfico 15 demonstra que 60%, ou 14 professores

concordam plenamente e 40%, ou 10 professores concordam parcialmente com a afirmativa.

Assim, os participantes trouxeram a importância do letramento digital, aspecto que não foi abordado na presente pesquisa, mas que torna-se um campo de investigação fundamental, uma vez que os professores não são nativos digitais, mas os alunos sim. Trata-se de ir além de saber ligar ou desligar um computador.

Gráfico 15 – Acesso às tecnologias



Fonte: elaboração própria.

Já as duas últimas questões do formulário, de caráter aberto destaca-se na questão 16 do formulário, a solicitação para que os professores escrevessem pontos positivos e negativos da sequência didática. As respostas apresentaram 2 características positivas: buscam motivar o aluno e a diversificação da apresentação do conteúdo com o uso de tecnologias. Nenhum participante indicou algum ponto negativo.

Para a questão 17, foi solicitado que os participantes escrevessem os aspectos positivos e negativos que favorecem ou dificultam a utilização dos recursos digitais na escola. É uma questão que dialoga com anteriores de maneira a sistematizar a problematização da tecnologia em sala de aula.

Destacamos como respostas a falta de acesso à *internet* das escolas, falta de computadores para os alunos e a falta de conhecimento do professor. Em especial, um professor escreveu no formulário a seguinte sentença:

> a equipe diretiva fornece e incentiva o uso de recursos digitais, mas ainda lidamos com a imperícia do docente quanto ao uso deles e a falta de recursos humanos e infraestrutura para dinamizar o acesso e a organização desse uso.

Contudo, é através de cursos de formação como o que foi proposto e de pesquisas como esta que acreditamos que o movimento de mudança vai acontecendo. Não é possível sanar todas as dificuldades, mas é possível que no contexto escolar de alguma realidade brasileira algo aconteça no sentido de ensinar a história da África e dos povos indígenas de maneira diversificada, significativa e contextualizada.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Observamos que foi fundamental aplicar um curso se baseasse na promoção de uma reflexão compartilhada, na qual a mediação do professor é essencial para que os participantes possam se inserir no mundo, e não apenas repeti-lo passivamente, conforme defendido por Silva e Ferreira (2013). Para os autores, a mediação é importante ainda para evitar uma visão simplista do conteúdo, pois ela problematiza algo observável, trazendo a crítica para dentro da sala de aula.

A reflexão compartilhada ocorreu nas diversas rodas de conversa, na qual a pesquisadora, aplicadora do curso, propunha questões para que os professores pudessem problematizar o uso em sala de aula de cada ferramenta tecnológica trabalhada no curso, ou o conteúdo das leis abordadas no curso. Durante a exposição dos professores, destaca-se como objetivo de observação as considerações de que alguns apesar de terem como conteúdo o ensino indígena ou africano, não conheciam realmente as leis 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008,

Vale destacar também que questões relativas ao uso da palavra indígena no lugar de índio foram trazidas à tona; outras, relativas a como se tem trabalhado a escravidão de maneira a reproduzir a visão colonizadora revelaram que o curso teve um caráter de atualização das concepções de alguns professores.

Além disso, a escolha pela opção “concordo parcialmente” em algumas questões pode estar relacionada às dificuldades de acesso à tecnologia na escola.

Se, de acordo com Garcia (2014, p. 144), a infraestrutura escolar pode ser entendida como “as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno”, É preciso considerar que o acesso à *internet* pertence ao conjunto de serviços básicos infraestrutura, conforme exposto por Vasconcelos et al., (2021), necessários para a promoção de uma educação de qualidade. Embora a *internet* de banda larga esteja prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu artigo 4° a realidade nas escolas ainda está aquém do desejado e do necessário, conforme foi amplamente discutido durante o

curso de formação continuada. Levantou-se questões a necessidade de um grande esforço do professor para que uma abordagem pedagógica, tendo ele que muitas vezes usar recursos próprios para que realmente ocorra o uso de tecnologia, o que leva a um intenso desgaste do profissional que deveria ter a tecnologia a sua disposição como material didático-pedagógico. Além disso, o aluno da escola pública também é excluído digitalmente, desta forma, como utilizar uma ferramenta colaborativa como o Padlet, *Mentimeter ou Google Forms*, deixando tarefas para serem realizadas em casa? Apesar das dificuldades narradas, foi unânime o reconhecimento da importância dessas ferramentas na educação em virtude do atual mundo tecnológico em que vivemos.

Já em relação ao letramento digital, embora este não tenha sido o foco da pesquisa, ele se mostrou característica fundamental ao longo da aplicação do curso, pois o uso de tecnologias digitais exigem uma adaptação do corpo docente, uma vez que os professores são nascidos antes do século XXI, portanto, necessitam também de formação continuada a esse respeito. A ausência do letramento digital pode se configurar com dificuldades para a reprodução da SD. Para Coscarelli et al. (2021, p. 9), “letramento digital é o nome que damos, então à aplicação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital”. Desta forma, as ferramentas indicadas na SD podem ser utilizadas para que haja um letramento digital, fomentando a aprendizagem também no universo da *internet*.

O curso promoveu a aprendizagem colaborativa, uma vez que aqueles que dominavam o uso das ferramentas ajudavam no letramento digital dos professores com menor conhecimento. Nesse tipo de abordagem metodológica pode-se perceber o desenvolvimento da empatia e o fortalecimento das relações entre os colegas de trabalho. Vale lembrar que o curso foi aplicado para professores que atuam numa mesma instituição de ensino.

Parte dos encontros ocorreu de forma *online* a fim de se adequar a falta de tempo do professor e a nova realidade do ensino híbrido que, embora já existisse antes da pandemia, se difundiu largamente com ela. Alguns professores manifestaram que se não fosse a pandemia e a necessidade imposta de adaptação das aulas durante o período de fechamento das escolas eles não estariam fazendo um curso de formação

continuada com aulas remotas. Pode-se concluir que os participantes do curso apresentaram uma resposta positiva ao modelo de curso híbrido, com 3 aulas presenciais e 2 *online*. O tempo reservado para as aulas referiu-se ao horário de planejamento semanal dos profissionais. Esse novo vínculo com a *internet*, voltada também para o estudo foi uma proposta que ajudou na concretização dos objetivos do curso.

Repensar a prática docente é um processo constante para o profissional da educação. Segundo Nóvoa (2002), a formação do professor vai para além da inicial, na universidade, ela é um todo em processo dinâmico, ocorre no dia a dia da escola, por indução a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e pela formação contínua. Nesse sentido, o curso, por se tratar de uma formação continuada, cumpriu o objetivo de ampliar o conhecimento do professor.

Ademais, Silva e Ferreira (2013) defendem a reflexão das práticas pedagógicas dos professores envolvidos como fundamental para fomentar a pesquisa, na qual a prática ocorre de forma coerente a construção/reconstrução do conhecimento.

Para Souza et al., (2022), a importância da educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar está em romper com o passado onde a história do Brasil era contada apenas pelo viés do colonizador. Assim, a BNCC preconiza que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (Brasil, 2008, p.1).

A BNCC indica seguintes habilidades que foram abordados no curso de formação.

Quadro 3 – Habilidades da BNCC

(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo (Brasil, 2018, p.377).
(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens (Brasil, 2018, p.377).
(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares (Brasil, 2018, p.377).

(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões dopais, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira (Brasil, 2018, p.379).

(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios (Brasil, 2018, p.381).

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive aspectos relacionados acondiçoes sociais e à presença de diferentes grupos sociais esculturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes (Brasil, 2018, p.413).

(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios desrespeito à diversidade, pluralidade e aos direitos humanos (Brasil, 2018, p. 417).

(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos.
Marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória (Brasil, 2018, p.417).

(EF05HI08) Identificar formas demarcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo-os povos indígenas originários e os povos africanos. (Brasil, 2018, p.417).

Fonte: adaptado da BNCC (2018).

Ademais, também seguido a perspectiva de um ensino diferenciado a BNCC também faz menção ao uso de tecnologias digitais na educação. Para Machado e Amaral, (2020) as competências da BNCC, dentre as quais se situa a Cultura Digital, não devem servir apenas para manter o sujeito adaptado à sociedade atual. Ao contrário devem permitir aos estudantes e aos professores conhecimentos e aprendizagens que atendem aos seus interesses sociais e, ao mesmo tempo, propiciem uma visão crítica e transformadora da realidade social e cultural.

Alguns professores, ainda durante o desenvolvimento do curso, utilizaram as ferramentas apresentadas em suas aulas, demonstrando o valor de aplicabilidade do curso. Esses professores chegaram a falar das experiencias pedagógicas de maneira satisfatória, indicando que o uso de

ferramentas promoveu dinamicidade as aulas e aumentou o interesse e engajamento dos alunos.

Para a pergunta de número 12: a temática abordada na sequência didática contempla a realidade do educando, a porcentagem para essa pergunta causa alguma estranheza. 17% marcaram a opção “concordo parcialmente” em relação ao tema da SD ter alguma relação com a realidade do aluno. A estranheza está no fato de que, segundo Paim e Araújo (2022) perceber a diversidade, que compõe nossa sociedade, e entender as diferenças culturais e sociais na escola. Isto, por sua vez, nos aproxima de uma educação mais humana, de valorização do outro e de combate as injustiças sociais de cunho étnico-raciais. Por ser um questionário fechado, há limitações para o entendimento das respostas dos participantes. Talvez, os participantes não estivessem se referindo ao temática racial, mas sim ao uso da tecnologia por parte dos alunos.

O acesso a outras fontes de informação faz parte do entendimento de se promover a educação tecnológica, conforme preconiza a BNCC (2018) e a LDB (1996). Segundo a norma vigente, o atual mundo globalizado e tecnológico deve fazer parte do currículo escolar como conteúdo e como ferramenta de ensino.

Sobre as plataformas abordadas no curso de formação continuada e indicadas na SD, atores como Sylvestre, (2021, p. 479) defendem que o *Padlet* é uma:

> ferramenta é bastante poderosa, interativa e muitas vezes presente em formato atraente e emocionalmente envolvente cooperando para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e o letramento, pautado na linguagem do hipertexto, pois os materiais disponibilizados possibilitam a navegação do aluno por diferentes hiperlinks.

Em relação aos jogos dos *Kahoot* e do *Wordwall*, há uma valorização da ludicidade como forma de fomentar uma aprendizagem significativa. Para Alves (2015, p. 30):

> aprender a partir dos games, encontrar elementos dos games que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real. Encontrar o conceito central de uma experiência e torná-la mais divertida e engajadora.

Já o uso do *Google forms*, Santos et al., (2018) defende que uma das principais vantagens desta plataforma é a visualização dos dados coletados de

forma organizada, o que facilita a sistematização e a tomada de decisão, otimizando o tempo docente e estimulando os estudantes. De maneira semelhante, podem-se perceber as mesmas vantagens no uso do *Jamboard e do Canva.* Para Fontes et al., (2022), ao trabalhar de forma lúdica, o aplicativo influencia a aprendizagem de maneira positiva, permitindo um ambiente de aprendizagem mais eficiente. Segundo a pesquisa de Rocha e Moraes, (2020), a ferramenta *Canva* ao ser trabalhada de forma pedagógica, gerou nos alunos entusiasmo e autonomia, enriquecendo o processos de ensino de forma significativa.

A pesquisadora pode observar entusiasmo também nos professores que participaram do curso. A cada descoberta de ferramenta e a cada problematização sobre o seu uso, os professores refletiam sobre a sua prática docente de maneira a dar novos significados a ela. Em especial, para aqueles que pouco conheciam as ferramentas, notou-se uma maior motivação para seu uso em sala de aula. Destaca-se ainda as plataformas de jogos *Kahoot e Wordwall* como ferramenta que mais chamou atenção dos professores.

6 CONCLUSÃO

Nosso objetivo geral foi desenvolver uma proposta de sequência didática para ser utilizada por professores do primeiro segmento do ensino fundamental por meio de um curso de formação continuada. Desta forma, verificamos que o curso de formação continuada foi capaz de auxiliar os educadores a trabalharem os recursos tecnológicos em sala de aula, bem como, ampliou o conhecimento sobre a lei que determina o ensino da história da África e indígena, trazendo novas perspectivas de abordagem. A eficácia do curso ficou comprovada na medida em que as professoras demonstraram interesse em repensar suas práticas, contudo, ressaltamos os obstáculos de infraestrutura que podem dificultar o uso de plataformas que necessitam de internet para que a interação e a colaboração entre os alunos ocorram em tempo real.

Embora o enfoque tenha sido os primeiros anos da educação infantil nesta pesquisa, não há nenhum impedimento que o curso seja reproduzido nos outros segmentos da educação básica.

O *e-book* elaborado apresenta a SD e as tecnologias utilizadas, sendo um importante instrumento de divulgação. Provocar nos professores a reflexão sobre o uso de tecnologias para o ensino sobre a história da África, sobre os afrodescendentes no Brasil e sobre os povos indígenas rompe com o ensino tradicional mecanicista, trazendo uma abordagem moderna para a escola, uma vez que a tecnologia está inserida no cotidiano de professores e alunos. A possibilidade de integração e de um estudo colaborativo promove a autonomia, estimula a criatividade e produz uma aprendizagem significativa.

A pesquisa indicou ainda possibilidades de futuras pesquisas abordando principalmente cursos de formação continuada para o letramento digital dos professores, pois há ainda alguma dificuldade por parte do corpo docente em conhecer e saber fazer uso das ferramentas digitais em sala de aula.

Em suma, o questionário avaliativo validou a aplicação do curso e da sequência didática elaborada com o uso de tecnologias. Desta forma, o *e-book*, como produto desta dissertação também é validado, tornando-se um instrucional para o professor.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Paralelo Editora, 2000.

ALVES, Flora. **Gamififation:** como criar experiencias de aprendizagem engajadoras um guia completo do conceito à prática. São Paulo: Editora DVS, 2015.

ARANTES, Sheila da Silva Ferreira. **Reforço escolar em sociedades civis em prol da alfabetização:** Interface entre sequências didáticas e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Centro Universitário Carioca, 2019. [Dissertação de Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação].

BARBOSA, Letícia Coelho; ARANTES, Sheila da Silva Ferreira; ESPÍRITO SANTO, André Cotelli do; LEGEY, Ana Paula; MÓL, Antônio Carlos de Abreu. Sequência didática: aplicação prática de como desenvolver o trabalho pedagógico na escola com os recursos tecnológicos. **Revista Educação Pública,** Rio de Janeiro, v. 23, nº 47, 5 de dezembro de 2023. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/47/sequencia-didatica-aplicacao-pratica-de-como-desenvolver-o-trabalho-pedagogico-na-escola-com-os-recursos-tecnologicos. Acesso 04 jan. 2024.

BIOTO, P. A. Pressupostos Teóricos da Investigação sobre Formação de Professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA),** Boa Vista, v. 12, n. 34, p. 25–36, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.7145732. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/723. Acesso 10 fev. 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

MENDES, Antônio Quintas e CÂMARA, Maria Alexandra. Conhecer, aprender e ensinar através de artefactos digitais: o caso das simulações em História, In **Atas do 5º Encontro sobre Jogos e Mobile learning**, Coimbra 2020, pp. 575-582. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10135. Acesso 20 mai. 2024.

CANDAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045. Acesso 07 mar. 2024.

COIMBRA, C. L. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, 45(1), e91731, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623691731. Acesso 10 jun. 2024.

FERREIRA, João Rydllem Alcântara. Formação docente e a inclusão das relações étnico-raciais na Educação Básica. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-8, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6021. Acesso 15 mar. 2024.

.

FONSECA, Ione. Barbosa; MARTINS, Thiago de Melo. Projeto político pedagógico: a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica brasileira. **Ensaios Pedagógicos**, v.7, n.1, pp.29–40, 2023. Disponível em: https://ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/292. Acesso em: 24 mai. 2024.

FONTENELE, Zilfran Varela e CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação e Pesquisa** 46 (2020). Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046204249. Acesso em 10 mai. 2024.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um Estudo De Caso Analisando A Infraestrutura Das Escolas De Ensino Fundamental. **CADERNOS DE PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL**, v. 9, n. 23, p. 137-159, 26 maio 2017. Disponível em: https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/348. Acesso em 05 de fev. 2024.

JÚNIOR, I. L. V., & MELO, J. C. de. Utilizando as tecnologias na educação: possibilidades e necessidades nos dias atuais/ Using technologies in education: possibilities and needs nowadays. **Brazilian Journal of Development**, 7(4), 34301–34313, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-066. Acesso em: 20 abr. 2024.

KLEIN, D. R.; CANEVESI, F. C. S.; FEIX, A. R.; GRESELE, J. F. P.; WILHELM, E. M. de S. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **EDUCERE - Revista da Educação**, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020. Disponível em: https:// 10.25110/educere.v20i2.2020.7439. Acesso em: 05 mai. 2024.

MOREIRA, Valéria Nascimento; RANGEL, Ingrid Ribeiro da Gama. **O uso pedagógico de Tecnologias Digitais: formação continuada de professores**

do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental.Thepedagogical use of Digital Technologies: continuing formation for literacy teacher. 2021.

MUNIZ, Vania Vieira Fernandes; NASCIMENTO, Sheila Arantes do; ESPÍRITO SANTO, André Cotelli do. Desenvolvimento de habilidades e competências na formação continuada do docente com sequencias didáticas mediadas por tecnologias. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 28, julho 2023. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/28/desenvolvimento-de-habilidades-e-competencias-na-formacao-continuada-de-docente-com-sequencias-didaticas-mediadas-por-tecnologias. Acesso em: 16 mai. 2024.

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira De Educação**, 27, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129. Acesso em 04 fev. 2024.

OLIVEIRA Alkmim, J.; SOUZA Ivanize Melo de.; BERNARDA, Elaine M. L. Educação Étnico-Racial e a Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Ciranda**, *[S. l.]*, v. 6, n. 01, p. 03–20, 2022. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/5568. Acesso em 05 abr. 2024.

SILVA, Assis Leão da, SILVA Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista eletrônica pesquisa educa**, 13(30), pág. 553–570. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056. Acesso em 06 mai. 2024.

SILVA, Lenice Heloísa de Arruda e FERREIRA, Fernando Cesar. A importância da reflexão compartilhada no processo de evolução conceitual de professores de ciências sobre seu papel na mediação do conhecimento no contexto escolar. **Ciência educ***.* [online]. 2013, vol.19, n.02, pp.425-438. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5285682#:~:text=O%20trabalho%20enfoca%20um%20processo%20de%20reflexão%20compartilhada,na%20mediação%20do%20conhecimento%20científico%20no%20contexto%20escola Acesso em: 19 jun. 2024. Acesso em 15 jun. 2024.

SOUZA, Aline Motta de; ARANTES, Sheila da Silva Ferreira; ESPÍRITO SANTO, André Cotelli do; LEGEY, Ana Paula; MÓL, Antônio Carlos de Abreu. A contribuição do gestor escolar na implementação do uso das tecnologias digitais de informação. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n.37, 2023. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/37/a-contribuicao-do-gestor-escolar-na-implementacao-do-uso-das-tecnologias-digitais-de-informacao. Acesso em 28 fev. 2024.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva *et al. Formação* docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v.17, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18094309202200010 0434&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 09 abr. 2024.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho et al . Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro , v. 29, n. 113, p. 874-898, out. 2021 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362021000400874&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jan. 2024.

UCHOA, Márcia Maria Rodrigues. *et al*. Currículo e culturas: a Educação Antirracista como direito humano. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 22, n. especial, p. 61- 72, out. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19820305202100050 0061&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 fev. 2024.

XIMENES, P. de A. S., & Melo, G. F. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 103(265), 739–763, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112. Acesso em: 10 jun. 2024.