

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: EXPERIÊNCIA DO QUILOMBO PAMBU-ARAÇÁ

## TEACHER TRAINING AND EDUCATIONAL PRACTICES: EXPERIENCE OF QUILOMBO PAMBU-ARAÇÁ

*Isaura Francisco de Oliveira<sup>1</sup>*

*Inaiara Alves Rolim<sup>2</sup>*

*Shirley Gonçalves de Souza<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Este texto é resultado de um estudo que busca compreender como a formação de professores pode contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003 e para a construção de práticas pedagógicas antirracistas na EJA, em um contexto quilombola. O estudo parte da premissa de que a formação inicial de muitos professores não os prepara para lidar com as especificidades da EJA e com a temática das relações étnico-raciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como um relato de experiência, baseado nas vivências e reflexões de duas coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação e de uma professora formadora, todas envolvidas no processo de formação. A escolha da abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender a complexidade do processo de formação, considerando as perspectivas e os significados atribuídos pelos participantes. O estudo utiliza diversas referências bibliográficas para fundamentar a discussão sobre a formação de professores, a educação antirracista e a identidade quilombola. Autores como Paulo Freire, Stuart Hall, Vieira Pinto, entre outros, são citados para embasar a análise dos resultados da pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram observações, anotações de campo e reflexões sobre as interações e atividades realizadas durante o encontro formativo. A análise dos dados se baseia na interpretação das experiências e observações das pesquisadoras durante o encontro formativo, nas falas dos participantes e nas reflexões teóricas sobre a temática da pesquisa. O estudo conclui que a prática educativa realizada na Comunidade Quilombola de Pambu-Araçá representa um avanço na formação de professores para a EJA, destacando a importância da contextualização da formação nas realidades sociais e culturais específicas. A pesquisa evidencia a necessidade de fortalecer a identidade quilombola, combater o racismo e a discriminação, e promover uma educação mais justa e igualitária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Práticas educativas. Lei 10639/2003. Educação Antirracista.

**ABSTRACT:** This text is the result of a study that seeks to understand how teacher training can contribute to the implementation of Law 10.639/2003 and to the construction of anti-racist pedagogical practices in EJA, in a quilombola context. The study is based on the premise that the initial training of many teachers does not prepare them to deal with the specificities of EJA and the theme of ethnic-racial relations. This is a qualitative study, characterized as an experience report, based on the experiences and reflections of two coordinators of the Municipal Department of Education and a teacher trainer, all involved in the training process. The choice of the qualitative approach is justified by the need to understand the complexity of the training process, considering the perspectives and meanings attributed by the participants. The study uses several bibliographical references to support the discussion on teacher training, anti-racist education and quilombola identity. Authors such as Paulo Freire, Stuart Hall, Vieira Pinto, among others, are cited to support the analysis of the research results. The data collection instruments were observations, field notes, and reflections on the

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia. E-mail: isaurauneb@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5691-5697>

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: inaiararolom@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3547-9165>

<sup>3</sup> Prefeitura Municipal de Serra do Ramalho. E-mail: shigocalves21@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6468-5704>

interactions and activities carried out during the training meeting. Data analysis is based on the interpretation of the experiences and observations of the researchers during the training meeting, on the participants' statements, and on theoretical reflections on the research theme. The study concludes that the educational practice carried out in the Quilombola Community of Pambu-Araçá represents an advance in the training of teachers for EJA, highlighting the importance of contextualizing the training in specific social and cultural realities. The research highlights the need to strengthen the quilombola identity, combat racism and discrimination, and promote a more fair and egalitarian education.

**Keywords:** Teacher training. Educational practices. Law 10.639/2003. Quilombo. **Keywords:** Teacher training. Educational practices. Law 10.639/2003. Quilombo.

## Introdução

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um desafio crucial para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas, sobretudo em contextos marcados por diversidades sociais, culturais e históricas, como as comunidades quilombolas. Este trabalho tem por objetivo relatar as experiências de duas coordenadoras e uma professora formadora sobre uma prática educativa de formação docente realizada na Comunidade Quilombola de Pambu-Araçá, localizada no município de Serra do Ramalho, Bahia, no ano de 2023.

A prática educativa, fundamentada nos estudos de Crusoé, Moreira e Pina (2014), integrou um projeto de formação continuada vinculado à proposta municipal de escolarização da EJA. No município, a responsabilidade pela educação de jovens e adultos é assumida por professores e estagiários participantes de um programa de formação inicial e continuada em processo de profissionalização, conforme destaca Nóvoa (1995). Instituído pelo Decreto n.º 504 de 22 de dezembro de 2021 (Bahia, Serra do Ramalho, 2021), o projeto seleciona estudantes de Pedagogia e de diversas licenciaturas para atuar na EJA, sendo a participação na formação docente um requisito indispensável para o exercício da docência.

Para muitos dos participantes, a formação inicial marca sua primeira experiência como docente, proporcionando momentos de aprendizado teórico e prático. Com base em Imbernon (2000), o programa abrange o estudo de autores da área da educação, pesquisas contemporâneas no campo escolar e políticas públicas. A formação continuada, por sua vez, fundamenta-se na perspectiva freiriana de inacabamento humano, que reconhece o aprendizado como um processo contínuo e transformador, uma vez que “onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1997, p. 55).

O Quilombo Pambu-Araçá foi o cenário escolhido para o 9º encontro formativo, cujo tema “Educação e Relações Étnico-Raciais” foi definido considerando a relevância local e o protagonismo de uma das participantes, coordenadora pedagógica da escola e vice-presidente da Associação Quilombola Pambu-Araçá. Este contexto proporcionou uma experiência singular, unindo teoria e prática para abordar a educação antirracista e valorizar a identidade quilombola, em consonância com a Lei 10.639/2003.

A prática educativa realizada na Comunidade Quilombola de Pambu-Araçá representa um avanço significativo na formação de professores para a EJA. A escolha do local e a centralidade das relações étnico-raciais no 9º encontro formativo destacam a importância de contextualizar a formação docente nas realidades sociais e culturais específicas. Além de fortalecer a capacitação profissional dos participantes, a experiência contribuiu para promover uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades étnicas e raciais, imprescindível para o desenvolvimento educacional e social da região.

### **Metodologia**

O relato aqui realizado é fruto da experiência das coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação e da professora formadora, e referendado por Bondia (2022, p. 21), ao afirmar que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Responsáveis pela formação continuada dos professores/estagiários desde 2022, em seu segundo ano de formação (2023), alguns encontros formativos ocorreram nas comunidades campesinas, sendo um deles realizado em novembro de 2023 na Comunidade Quilombola de Pambu-Araçá. O objetivo foi promover um encontro entre os professores/estagiários e a comunidade para uma melhor compreensão da educação antirracista. A prática educativa teve duração de oito horas.

O estudo foi construído segundo os princípios da abordagem qualitativa (Minayo, 2001) e baseia-se na experiência do município de Serra do Ramalho–BA no contexto da oferta e da formação de professores para a EJA e na garantia de acesso à escola do campo e da cidade pelos estudantes jovens e adultos que não concluíram seu processo de escolarização.

O cenário da prática relatada foi a comunidade de Pambu-Araçá, localizada no município de Serra do Ramalho, Bahia. Participaram da prática educativa 36

professores/estagiários, a diretora da escola, cinco professores, três funcionárias e alguns moradores da comunidade.

### **As políticas de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da equidade educacional, oferecendo oportunidades de aprendizagem a indivíduos que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade apropriada. No entanto, para que a EJA assuma o papel de uma educação que respeita a equidade e a diversidade cultural do Brasil, é importante que os professores sejam preparados para lidar com as demandas específicas desse contexto, incluindo as questões étnico-raciais regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, pela Lei 10.639/2003 e, posteriormente, pela Lei 11.645/2008 (Brasil, 1996; 2003; 2008).

No contexto de implementação das reformas curriculares e legais dos anos noventa, a Educação de Jovens e Adultos também entrou no rol das discussões e teve suas funções repensadas. Em 2000, temos em nível federal um documento próprio para a regulamentação da EJA: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA), regulamentadas pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, e pelo Parecer 11/2000 do CNE. O documento das DCNs/EJA indica seu reconhecimento como uma modalidade da educação básica, com especificidades próprias a serem observadas: “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente” (Brasil, 2000, p. 2).

Desse modo, a EJA passa a ser compreendida como uma modalidade da educação básica, no ensino fundamental e no ensino médio, e requer um tratamento e atendimento às suas particularidades, remetendo a pensar também na formação docente e nas estruturas necessárias ao seu pleno direito.

Quando analisamos a trajetória da história da Educação de Jovens e Adultos, observamos que, embora as mudanças e os avanços ocorridos na legislação contemplam o reconhecimento e a garantia desse direito às pessoas que nunca foram à escola ou iniciaram seu processo de escolarização e abandonaram os estudos seja para batalhar pela

sobrevivência pessoal e familiar, ou mesmo por falta de escolas em suas localidades residenciais, é possível entender que há ainda uma ausência de políticas públicas básicas para atender a essa modalidade e ao seu público. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2024 aponta que, em 2023, o Brasil contava com o estarrecedor quantitativo de nove milhões de jovens entre 14 e 29 anos que não concluíram o Ensino Médio nem frequentavam a escola. Os estudantes negros (pretos e pardos) compunham 71,6% (6,4 milhões) desse montante. Enquanto isso, os estudantes brancos na mesma condição somavam 27,4% (2,5 milhões). Essa discrepância significativa evidencia a disparidade entre os processos formativos de pessoas negras e brancas no Brasil (IBGE/PNAD, 2014).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística–IBGE, no Brasil, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, correspondendo a uma redução de 0,5 ponto percentual, equivalente a cerca de 490 mil analfabetos a menos. Contudo, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre educação de 2023, do IBGE, revelam que o país tem 46% da população sem escolaridade básica completa e ainda possui 9,3 milhões de analfabetos (IBGE, 2023).

O problema do analfabetismo e da má qualidade da educação ofertada não só persiste, mas se destaca como um desafio pendente para aqueles responsáveis pela tomada de decisões políticas, tanto na esfera nacional quanto nas estaduais e municipais.

A educação, em sua essência, transcende os limites da escolarização formal, configurando-se como um fator intrínseco e fundamental para o desenvolvimento humano. É, como afirma Vieira Pinto (1993, p. 30), “um processo integral de humanização, que molda o indivíduo em sua totalidade, permitindo-lhe adquirir sua essência e constituir-se como ser humano”. Freire (2011) corrobora essa perspectiva ao conceber a educação como um ato de transformação e libertação. Para Freire, a educação é um processo permanente, contínuo e inacabado, que visa à emancipação do ser humano. Freire (2011, p. 67) defende “uma educação dialógica, em que educadores e educandos, em constante interação, constroem juntos o conhecimento”. Nesse processo, a comunicação e a reflexão crítica sobre a realidade social se tornam elementos centrais. A educação dialógica contrapõe-se à educação bancária, na qual o aluno é visto como um mero receptor passivo de informações. Ao reconhecer o papel ativo dos sujeitos no processo de aprendizagem, a

---

educação dialógica valoriza as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, considerando-os como protagonistas de sua própria formação.

A consciência da incompletude humana é a base para a educação como processo permanente. Homens e mulheres se tornam educáveis enquanto se reconhecem como seres inacabados, em constante processo de busca e transformação. Essa busca, intrínseca à natureza humana, impulsiona a necessidade da educação como meio de aperfeiçoamento e desenvolvimento individual e coletivo (Freire, 2011).

Freire (2011, p. 67) afirma que “[...] somos seres inacabados, inconclusos. E é na consciência dessa (in)conclusão do ser, que se reconhece como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem como inacabados”.

Frente ao exposto, a formação inicial do professor para atuar com os sujeitos da EJA deve estar alicerçada em um processo contínuo de busca de conhecimento, pois, ao exercer a docência, esta precisa considerar o aluno em sua diversidade. É preciso considerar a dificuldade dos sujeitos em continuar os estudos, a formação que eles têm, as necessidades e especificidades, de modo que esses sujeitos tenham acesso a oportunidades de educação e trabalho, além de conhecimentos que visem à conscientização crítica para a ressignificação da condição de vida, mudança e inclusão social.

Vieira Pinto (1993) defende que o processo educacional, considerando tanto o conteúdo como a prática, não nasce de uma concepção ingênuo de que a educação, por si só, transforma a realidade. O autor argumenta que todo educador deve ter consciência do seu papel, compreendendo as circunstâncias que determinam e influenciam a sua prática.

Para Vieira Pinto, a ação educativa eficaz requer uma profunda compreensão das finalidades do processo de ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento de uma prática educativa que realmente promova a aprendizagem. O autor destaca a importância de reconhecer a realidade e de atuar de forma crítica para transformá-la.

No que tange à formação de professores para atuar na EJA, estudos de Soares (2006), Machado (2008), Laffin (2010), Dantas, Nune e Laffin (2017) mostram que a maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal, sem considerar as especificidades dos sujeitos. “Aprendemos os conteúdos de nossas áreas,

com algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar" (Machado, 2008, p. 165).

A formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio complexo que exige uma abordagem crítica e contextualizada. A EJA, enquanto modalidade de ensino, requer uma prática educativa que visa à inclusão social e à democratização do acesso ao conhecimento. Para tanto, a formação de professores deve ser cuidadosamente planejada e executada, considerando diversas especificidades e desafios inerentes a essa modalidade de educação.

A formação inicial dos professores para a EJA deve ir além da simples aquisição de conteúdo, incentivando a reflexão crítica sobre as relações raciais e o racismo estrutural presente na sociedade. Isso ajudará os educadores a reconhecerem seus próprios vieses e a desenvolverem uma postura antirracista. É crucial que a formação aborde a história dos quilombos e a importância da identidade quilombola, combatendo o desconhecimento que muitas vezes perpetua a marginalização dessas comunidades.

A formação docente deve proporcionar aos professores um profundo conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, conforme exigido pela Lei 10.639/2003. Essa lei, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, tornou obrigatório o ensino dessa temática nas escolas, demandando que a formação de professores prepare os educadores para abordar o tema com propriedade.

Os programas de formação devem incluir componentes que tratem especificamente das características dos estudantes da EJA, suas experiências de vida e as realidades socioculturais em que estão inseridos.

Além da formação inicial, é imperativo haver um programa de formação continuada que atenda às necessidades formativas dos professores. A formação continuada é essencial para os professores poderem entender as novas demandas educacionais e as mudanças nas políticas públicas e nas diretrizes curriculares.

A legislação educacional brasileira, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, deve ser um componente central na formação dos professores da EJA.

A prática reflexiva, exige que os educadores reflitam constantemente sobre suas práticas pedagógicas e busquem formas de melhorar e adaptar suas metodologias para atender às necessidades dos alunos. Essa abordagem é fundamental na EJA, onde os

professores lidam com uma diversidade de experiências e necessidades educacionais. “Ensinar exige reflexão sobre a prática” (Freire, 2012, p. 17). Com esse pensamento, Paulo Freire chama atenção para a importância da reflexão crítica sobre a prática. Pensar certo não é um pensar ingênuo, e sim desenvolver o pensamento crítico, curioso e criativo, avaliando e repensando constantemente a prática educativa de modo a possibilitar sempre a melhoria de sua atuação, visando propiciar condições para que os sujeitos tenham uma formação para o trabalho consciente e significativo.

Apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, a formação de professores para a EJA ainda enfrenta vários desafios. A ineficácia na execução de políticas públicas consistentes e a escassez de recursos são obstáculos significativos que dificultam a implementação de programas de formação adequados. Além disso, a alta taxa de analfabetismo e a baixa qualidade da educação ofertada são questões que exigem uma atenção contínua dos formuladores de políticas educacionais.

Para enfrentar esses desafios, é necessário fortalecer as políticas públicas de formação continuada: investir em programas de formação continuada que sejam acessíveis a todos os professores da EJA, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo bem como implementar currículos específicos para a EJA: Criar currículos de formação de professores que incluem componentes específicos sobre a EJA, abordando suas particularidades e demandas.

### **Práticas Educativas Sensíveis às Relações Étnico-Raciais na EJA**

Nesse estudo o entendimento de práticas educativas difere de práticas pedagógicas, uma vez que entendemos que a prática educativa engloba todas as ações e atividades que visam à formação integral do indivíduo, ocorrendo em diversos contextos, como a família, a comunidade, as instituições culturais, além da escola. A nossa compreensão de práticas educativas corrobora com Brandão, (2002, p. 3) quando este afirma que “[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e-ensinar”. Quando o sujeito adulto chega à escola, já vivenciou inúmeras práticas educativas que precisam ser consideradas ao planejar o fazer pedagógico.

Já as práticas pedagógicas são consideradas subconjuntos das práticas educativas, especificamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em ambientes

escolares, e envolvem as ações intencionais do professor para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Reconhecer que existem diferenças é importante para compreender que as “[...]práticas educativas partem do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, exigindo romper com os processos de homogeneização, que inviabilizam e ocultam as diferenças, e reforçam o caráter monocultural das culturas escolares” (Candau, 2011, p. 24).

Nesse sentido, as práticas educativas (Crosué, Pina; Moreira, 2014) precisam constituir-se como fenômeno do cotidiano social, para ter uma existência “concreta”, que atenda às necessidades e respeite as diferenças de cada estudante.

Segundo Silva (2010), a valorização da diversidade cultural nas escolas é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação antirracista visa combater o racismo estrutural e institucional, promovendo a igualdade racial mediante práticas pedagógicas inclusivas e conscientes.

No Brasil, a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Em 2008, a Lei 11.645 incluiu também a história e cultura indígena. A implementação dessas leis exige que os cursos de formação de professores incluam conteúdos que tratem das questões raciais, história afro-brasileira e indígena, e metodologias para uma educação antirracista. A formação continuada de professores também é uma estratégia essencial para a implementação eficaz dessas práticas, porém nem sempre acontece (Brasil, 1996, 2003, 2008).

Sabemos que a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares é um passo fundamental para a educação antirracista. No entanto, há uma necessidade contínua de desenvolvimento e distribuição de materiais didáticos que representem adequadamente essas temáticas. Dentro dessa perspectiva temos a educação quilombola. A educação quilombola é um direito assegurado pela Constituição Federal do Brasil de 1988, que reconhece os quilombolas como parte do patrimônio cultural brasileiro. Apesar de assegurada na carta magna de 1988, a Política Nacional de Educação Escolar Quilombola, só foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012. Essa política orienta a criação de currículos que refletem a história, cultura e valores das comunidades quilombolas (Brasil, 2012).

Na atualidade, a proposta da educação antirracista tem enfrentado inúmeros desafios, dentre eles destaca-se a carência de professores capacitados para trabalhar com as especificidades culturais das comunidades quilombolas. Além disso, muitas comunidades estão localizadas em áreas de difícil acesso, complicando a logística educacional.

Soares e Chagas (2023) em um estudo realizado com a finalidade analisar a organização curricular do EJA/2022, voltada para o Tempo Juvenil, especificamente a partir da disciplina Educação e Relações Étnico raciais aborda a complexa relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Lei 10.639/03 e a escolarização de pessoas negras na Bahia. As autoras identificam lacunas e desafios na efetivação da lei, argumentando que a simples inclusão do tema “cultura afro-brasileira” no currículo não garante uma abordagem profunda e crítica da temática racial. As autoras apontam que a abordagem superficial da Lei 10.639/03 no currículo da EJA/Tempo Juvenil na Bahia em 2022 perpetua a invisibilidade da história e cultura afro-brasileira e contribui para a manutenção das desigualdades raciais na sociedade. Frente ao exposto, é possível constatar que “[...] infelizmente, a escrita oficial contínua com fortes registros que apresentam negros e negras como meros coadjuvantes e subalternos às políticas de controle escravagista” (Soares e Chagas, 2023, p. 80).

A EJA é um campo educativo que atende a uma população diversa, muitas vezes marcada por trajetórias de exclusão social e educacional. A implementação de práticas educativas sensíveis às relações étnico-raciais pode enfrentar resistências devido a preconceitos enraizados e falta de formação adequada dos educadores. No entanto, essas práticas também oferecem oportunidades para a construção de identidades positivas e o empoderamento dos alunos. Entre essas atividades destacamos a necessidade de formação inicial e continuada e um currículo inclusivo, ou currículos inclusivos. Quanto à formação, é necessário que os educadores recebam formação contínua sobre questões étnico-raciais. Isso inclui a compreensão das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, conforme estabelecido pela Lei 10.639/03 e pela Lei 11.645/08. A formação deve abordar não apenas o conteúdo, mas também métodos pedagógicos que promovam a inclusão e o respeito à diversidade.

Quando nos referimos a currículo inclusivo ou currículos, defendemos construir um currículo que reflita a diversidade étnico-racial da população brasileira. Isso envolve a

incorporação de perspectivas históricas e culturais diversas nos materiais didáticos e nas atividades de ensino. Desse modo, um currículo inclusivo contribui para a valorização das identidades dos alunos e para a promoção de uma educação crítica. Conforme defende Paulo Freire, quando o tema é currículo, é preciso superar a educação bancária e acreditar no movimento de superação pela formulação de uma educação libertadora que se realiza como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (Freire, 1985, p. 125).

Defendemos que a implementação de práticas educativas que respeitem as relações étnico-raciais na EJA é necessária para a garantia de direitos e melhoria da autoestima e do desempenho acadêmico dos alunos. Estudos mostram que alunos que se sentem valorizados e respeitados em suas identidades culturais têm maior probabilidade de sucesso escolar (Carneiro, 2011). Além disso, essas práticas contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, promovendo a justiça social e a equidade. Nesse sentido, as práticas educativas sensíveis às relações étnico-raciais são essenciais para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa na EJA. Elas ajudam a combater o racismo e a discriminação, promovendo um ambiente de aprendizagem respeitoso e valorizador da diversidade. A formação de educadores, a construção de um currículo inclusivo e a criação de um ambiente escolar respeitoso são estratégias fundamentais para a implementação dessas práticas. A adoção de tais medidas não só melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## Análise dos resultados

Pambú é uma comunidade tradicional ribeirinha situada à margem esquerda do Rio São Francisco, na Reserva Extrativista São Francisco, município de Serra do Ramalho, Bahia, sendo sua população predominantemente negra. O quilombo Pambú-Araçá, em Serra do Ramalho–BA, foi certificado como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares por meio da Portaria n.º 271/2018. Contudo, mesmo antes de ser certificado, muitos moradores da comunidade já se autodeclararam quilombolas. Segundo dados da Secretaria de Educação de Serra do Ramalho (2023), o município possui 40 escolas, das quais 34 estão no meio rural e destas 19 possuem classes multisserieadas e “está se destacando no âmbito da formação docente para preparar os professores tanto na

elaboração do planejamento quanto para elaboração de dinâmicas que atendam as especificidades das classes com multissérie" (Rolin; Oliveira, Souza, 2022).

A ideia de fazermos as formações nas comunidades foi bem aceita pelos professores/estagiários, bem como pelos moradores da comunidade. A logística ficou por conta das coordenadoras do projeto de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação e contamos com o apoio da prefeitura municipal com o fornecimento do transporte. O encontro aconteceu na escola da comunidade, por ser um espaço no qual as crianças da comunidade e arredores passam parte do dia.

Durante a vivência foram realizados momentos de estudos e discussões que nos levaram a perceber que algumas pessoas que fazem parte desta organização social, com ancestralidade negra, não se identificam como quilombolas, não usufruem das ações afirmativas, das políticas públicas direcionadas ao grupo. Outros moradores buscam entender e se apropriam do termo para o seu fortalecimento e identificação.

A identidade quilombola é uma construção social complexa, marcada por uma trajetória histórica de resistência e luta pela sobrevivência. No entanto, a percepção da identidade quilombola varia significativamente entre os indivíduos. Este fenômeno pode ser compreendido à luz de várias teorias sociais e culturais que abordam a formação da identidade coletiva. Stuart Hall, em suas reflexões sobre identidade, propõe que a identidade não é uma essência fixa ou algo inerente aos indivíduos, mas uma construção dinâmica e fragmentada. Ele argumenta que a identidade não surge de uma plenitude interna, mas sim de uma falta de completude que é "preenchida" externamente pelas formas como imaginamos "ser vistos pelos outros. Isso sugere que nossa percepção de identidade é moldada pelas interações sociais e pela forma como acreditamos que os outros nos percebem" (Hall, 2006, p. 36).

Além disso, Hall (2006) descreve a identidade como uma "celebração móvel", continuamente formada e transformada em relação às representações e interpelações dos sistemas culturais que nos cercam. Ele enfatiza que a identidade é historicamente definida, ao invés de biologicamente determinada. "Portanto, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente" (Hall, 2006, p. 13).

Essa perspectiva destaca a fluidez e a multiplicidade da identidade, sugerindo que não somos portadores de uma única identidade estática, mas sim de múltiplas identidades

---

que se adaptam e evoluem conforme nossas experiências e contextos culturais. Isso também implica que a identidade é um processo contínuo de construção e reconstrução, influenciado pelas relações sociais e pelas estruturas de poder ao nosso redor.

A história dos quilombos, muitas vezes, não é adequadamente ensinada ou discutida nos currículos escolares convencionais, levando a um desconhecimento generalizado sobre a importância e a legitimidade das comunidades quilombolas. Este desconhecimento pode contribuir para a percepção de que a identidade quilombola é algo “inventado” ou imposto.

As populações negras, e particularmente as comunidades quilombolas, enfrentam uma longa história de estigmatização e racismo. Este contexto pode fazer com que alguns indivíduos rejeitem a identificação como quilombolas, na tentativa de escapar do preconceito e da marginalização. As políticas públicas direcionadas às comunidades quilombolas, embora essenciais, podem ser vistas com ceticismo por alguns membros da comunidade. A crença de que tais políticas foram “inventadas” pode derivar de uma desconfiança nas instituições governamentais ou de uma falta de informação sobre os direitos quilombolas. Por outro lado, muitos membros da comunidade reconhecem a importância de se identificar como quilombolas, entendendo que esta auto identificação é crucial para acessar direitos e recursos que visam melhorar sua qualidade de vida. Este processo de apropriação da identidade quilombola pode ser analisado mediante vários fatores: O acesso à educação e a iniciativas de conscientização sobre a história e os direitos quilombolas são fundamentais. Programas educacionais que enfatizam a importância da cultura e da história quilombola ajudam a fortalecer a identidade coletiva.

A identificação como quilombola pode levar ao fortalecimento das comunidades através do acesso a políticas públicas específicas, como a titulação de terras, projetos de desenvolvimento sustentável e programas de saúde e educação; A apropriação do termo “quilombola” é também um ato de resistência e orgulho cultural. Este movimento ressignifica a identidade quilombola, destacando a resiliência e a contribuição cultural das comunidades negras ao longo da história do Brasil. Para que mais pessoas nas comunidades começem a se identificar como quilombolas e aproveitem as políticas públicas a elas direcionadas, é necessário um trabalho contínuo de educação, sensibilização e inclusão. Algumas estratégias incluem: Criação de materiais didáticos que contemplam a história e a cultura quilombola, integrando-os aos currículos escolares em todos os níveis de ensino;

campanhas de informação sobre os direitos quilombolas e os benefícios das ações afirmativas podem ajudar a desmistificar a ideia de que estas políticas são “inventadas” ou não legítimas; fortalecimento das lideranças comunitárias e incentivo à participação ativa dos quilombolas na formulação e implementação de políticas públicas; promoção de eventos culturais que celebrem a identidade quilombola, reforçando o orgulho e a visibilidade da contribuição dessas comunidades para a sociedade brasileira.

Durante as falas dos participantes da formação vimos o quanto é importante que os grupos tenham protagonismo na própria luta, afirmando-se enquanto sujeitos de direitos. A construção da identidade negra pode ser o primeiro passo para a auto identificação do quilombo. Os moradores se autodeclararam quilombolas, mas poucos sabiam o que significa essa autodeclaração. Nas falas vimos que a associação da cor com a narrativa da ancestralidade negra ganha força nos encontros e nas manifestações culturais vividas pela comunidade.

A identidade quilombola é um elemento vital na luta por reconhecimento e direitos das comunidades negras no Brasil. A variação na identificação como quilombola entre os membros de uma comunidade revela desafios históricos, sociais e culturais que precisam ser abordados de maneira inclusiva e informada. Somente através da educação, da valorização cultural e da implementação efetiva de políticas públicas, será possível fortalecer a identidade quilombola e garantir que todos os membros dessas comunidades possam usufruir plenamente dos seus direitos.

### **Considerações Finais**

Ao relatar as experiências vivenciadas por duas coordenadoras e uma professora formadora sobre uma prática educativa de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos-EJA, realizada na Comunidade Quilombola de Pambu-Araçá, vimos o quanto foi significativo esse momento formativo: tanto para nós, pesquisadoras, professoras/estagiárias, quanto para a comunidade. Durante a socialização dos saberes, as pistas presentes nas falas dos moradores evidenciam que estes são resilientes do contexto em que atuam, nas lutas incansáveis pela valorização do lugar. Para os professores estagiários, a prática educativa contribui para a reflexão do fazer docente, principalmente na educação antirracista, pois aprendemos que a educação emancipa esses sujeitos, que foram (in)visibilizados na História, e fortalece a identidade quilombola na luta

por direitos. No relato dos moradores, vimos o quanto a educação ocupa lugar importante na luta por direitos.

A prática educativa de formação de professores, vivenciada no Quilombo Pambu-Araçá, nos possibilitou compreender como acontece a dinâmica do quilombo e sua luta por melhores condições de vida, reforçando a necessidade de aprofundamentos nas práticas cotidianas da escola e para além dela, entrelaçando as vivências e experiências da comunidade quilombola na qual está inserida. Essa vivência evidenciou que a prática educativa na EJA deve estar alinhada com os princípios da Lei 10.639/2003, promovendo a conscientização e o respeito às relações étnico-raciais. Ao incorporar conteúdos e abordagens que valorizem a diversidade étnico-racial, os professores podem contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a educação de jovens e adultos se torna não apenas um instrumento de inclusão social, mas também de transformação cultural e política.

Por fim, este estudo aponta que tanto a educação quilombola quanto a educação antirracista são essenciais para promover a equidade e a justiça social no Brasil. Elas contribuem para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e histórica do país, além de combaterem o racismo e a discriminação. Para que essas modalidades educacionais sejam efetivas, é crucial investir na formação de educadores, na produção de materiais didáticos adequados e na implementação de políticas públicas que garantam os direitos educacionais dessas populações.

## Referências

BAHIA, Serra do Ramalho. **Decreto nº 504, de 22 de dezembro de 2021.** Institui a política de estágio do município de Serra do Ramalho – BA. 2021.

BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 20-28, jan./abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Escolar Quilombola.** 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm). Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rccp01\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rccp01_00.pdf). Acesso em: 11 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBANEO José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa.** Goiânia: CEPED, 2011

CARNEIRO, S. Educação e relações raciais: refletindo sobre a diversidade. In: **Educação e relações raciais:** refletindo sobre a diversidade. 2011.

CRUSOÉ, N. M. C.; MOREIRA, N. R.; PINA, M. C. D. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. Linguagens, **Educação e Sociedade**, v. 19, p. 68-88, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, P. **The politics of education:** culture, power, and liberation. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP & A, 2006

INBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD):** educação. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/21834-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domiciliros.html>. Acesso em: 11 jun. 2024.



LAFFIN, M. Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas. In: LAFFIN, M.; DANTAS, M. L. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos em foco**. Campinas: Papirus, 2010.

MACHADO, M. L. F. Educação de jovens e adultos: entre a política e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 149-167, jan./abr. 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

**Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 06, n.12, p. 75-84, jul./dez. 2023.

SILVA, A. B.; SILVA, R. C. Impactos da educação antirracista no ambiente escolar. **Revista Educação em Foco**, v. 23, n. 3, p. 45-62, 2017.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOARES, Cecilia Conceição Moreira Soares; CHAGAS, Ruthnelle de Oliveira. A educação de jovens e adultos (EJA): lei 10 639/03 no currículo do tempo juvenil

SOARES, L. Formação de professores para a educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 436-456, set./dez. 2006.

VIEIRA PINTO, Á . **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

## NOTAS

### IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

**Isaura Francisco de Oliveira**. Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Universidade do Estado da Bahia UNEB, DCHT Campus XVII. Membro do grupo de pesquisa: GEPECATEA. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA,  
E-mail: [isaurauneb@gmail.com](mailto:isaurauneb@gmail.com)

ID <https://orcid.org/0000-0001-5691-5697>

**Inaiara Alves Rolim**. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Professora efetiva da Rede de Ensino de Serra do Ramalho/BA. Doutoranda do Doutorado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia. Brasil.  
E-mail: [inaiararolom@gmail.com](mailto:inaiararolom@gmail.com)

ID <https://orcid.org/0003-3547-9165>

**Shirley Gonçalves de Souza**. Mestra em Ciências Sociais. Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Paraguai. Especialista em Educação na Coordenação de Diversidade e Relações Étnico-Raciais da



Secretaria de Educação do Município de Serra do Ramalho, BA. Coordenadora Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho, Bahia, Brasil.

E-mail: [shigoncalves21@gmail.com](mailto:shigoncalves21@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0004-6468-5704>

#### **AGRADECIMENTOS**

Nossa gratidão à comunidade quilombola PAMBU-ARAÇÁ, que nos possibilitou vivenciar essa rica experiência.

#### **FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

#### **CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica.

#### **APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

#### **LICENÇA DE USO**

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

#### **EDITORES**

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

#### **HISTÓRICO**

Recebido em: 13/06/2024 - Aprovado em: 18/12/2024 – Publicado em: 26/12/2024.

#### **COMO CITAR**

OLIVEIRA, I. F.; ROLIM, I. A.; SOUZA, S. G. Formação de Professores e Práticas Educativas: Experiência do Quilombo Pambu-Araçá. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 5, número especial, p. 160-177. 2024.