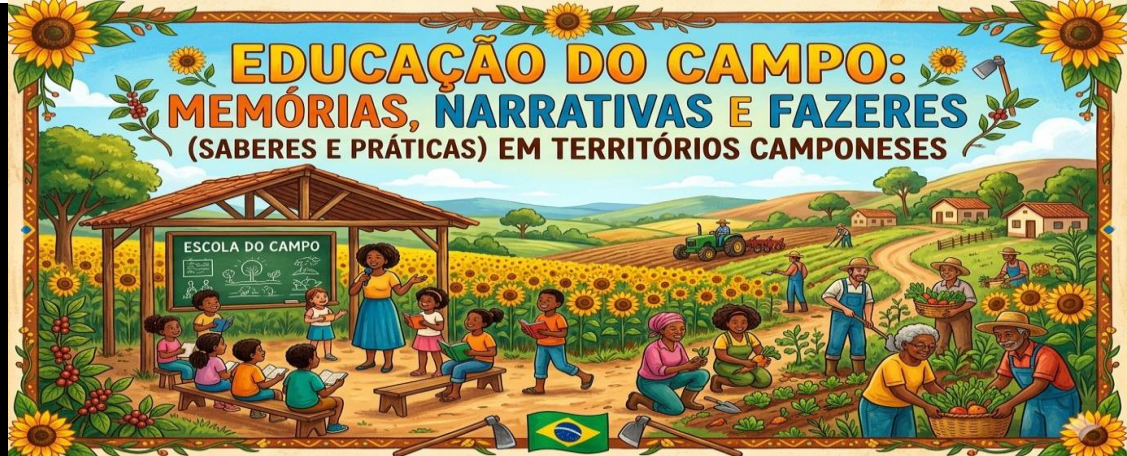




OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CAMPO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA EJA QUE ATUAM EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

THE CHALLENGES OF CONTINUING EDUCATION IN RURAL AREAS: A STUDY WITH EJA TEACHERS WORKING IN QUILOMBOLA COMMUNITIES

Danilo Nogueira Ribeiro

Universidade Federal do Pará

danilonr06@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8574-4364>

Andréa de Souza Albuquerque

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

andasouza2014@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8086-165X>

RESUMO: O presente estudo aborda os desafios da formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em comunidades quilombolas, tomando como lócus de investigação os territórios quilombolas de Acaraqui e Costa Assacu, no município de Abaetetuba, Pará. A pesquisa insere-se no campo da educação do campo e da educação quilombola, considerando o reconhecimento das especificidades históricas, culturais e territoriais desses espaços. Justifica-se pela ausência de políticas formativas que contemplem as singularidades da EJA no contexto quilombola e pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas. O objetivo geral consiste em analisar os desafios enfrentados no processo de formação continuada dos professores que atuam na EJA nesses territórios. O estudo dialoga com autores que discutem a educação do campo, a educação quilombola e a formação docente, destacando-se: Freire (1987), Hage (2005), Costa (2018) outros. Além de documentos legais, como a resolução nº 8/2012 do CNE/CEB, Resolução nº 2/2023 do CME/Abaetetuba entre outros. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvida por meio de pesquisa de campo, articulada à revisão bibliográfica e documental. Os sujeitos da pesquisa são três professores que atuam na EJA em escolas distintas dos territórios investigados. Como instrumento de coleta de dados, utilizaram-se questionários semiestruturados, aplicados em encontros presenciais para a realização das entrevistas. A sistematização e análise dos dados fundamentaram-se na técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que não há oferta de formação continuada específica voltada aos professores da EJA no contexto quilombola; que a escola quilombola apresenta singularidades pedagógicas, culturais e territoriais que precisam ser consideradas nos processos formativos; que os professores enfrentam de forma individualizada os desafios pedagógicos e metodológicos da EJA; e que a formação continuada deve estar diretamente vinculada às especificidades do território e às realidades dos sujeitos atendidos. Conclui-se que é imprescindível a criação e efetivação de políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada de professores da educação do campo, especialmente no contexto quilombola, respeitando suas particularidades. Além disso, destaca-se a necessidade de que as escolas promovam ações formativas internas, visando ao fortalecimento do processo educativo e à garantia do direito à educação de qualidade socialmente referenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos. Educação do Campo. Educação Quilombola.

ABSTRACT: This study addresses the challenges of continuing education for teachers working in Youth and Adult Education (EJA) within Quilombola communities, focusing on the territories of Acaraqui and Costa Assacu in the municipality of Abaetetuba, Pará. The research is situated within the fields of Rural Education and Quilombola Education, acknowledging the historical, cultural, and territorial specificities of these spaces. The study is justified by the lack of formative policies that address the singularities of EJA in the Quilombola context and by the need to strengthen contextualized pedagogical practices. The primary objective is to analyze the challenges faced in the continuing education process of teachers working in EJA within these territories. The theoretical framework engages with authors discussing rural education, Quilombola education, and teacher training, notably Freire (1987), Salomão Hage (2005), and Costa (2018), alongside legal documents such as CNE/CEB Resolution No. 8/2012 and CME/Abaetetuba Resolution No. 2/2023. A qualitative and descriptive methodology was adopted, employing field research integrated with bibliographic and documentary reviews. The participants consist of three teachers working in EJA across different schools within the investigated territories. Data collection involved semi-structured questionnaires administered during face-to-face interviews. Data systematization and analysis were based on the content analysis technique. The results reveal a lack of specific continuing education for EJA teachers in the Quilombola context; that Quilombola schools possess pedagogical, cultural, and territorial singularities that must be considered in training processes; that teachers face pedagogical and methodological challenges individually; and that continuing education must be directly linked to territorial specificities and the realities of the students. The study concludes that the creation and implementation of public educational policies focused on the continuing education of rural education teachers, particularly in the Quilombola context, is essential. Furthermore, it highlights the need for schools to promote internal formative actions to strengthen the educational process and guarantee the right to socially referenced quality education.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Rural Education. Quilombola Education.

Introdução

No contexto da Educação do Campo, especialmente em territórios quilombolas, os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tornam-se ainda mais complexos. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), cerca de 15,1% da população do campo com 15 anos ou mais é analfabeta. Soma-se a esse cenário a histórica desvalorização da EJA, expressa em condições precárias de infraestrutura, propostas curriculares descontextualizadas, classes multianos e ausência de políticas efetivas de formação continuada (Hage, 2005).

A inquietação que motiva este estudo emerge da vivência em escolas do campo, especialmente em comunidades quilombolas, permitiu identificar fragilidades relacionadas à formação continuada docente e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas da EJA. Formula-se a seguinte questão-problema: quais os desafios atrelados à formação continuada do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no território do campo, nas comunidades quilombolas de Acaraqui e Costa Assacu, no município de Abaetetuba-Pa? A relevância da investigação reside na necessidade de compreender como a formação continuada

pode contribuir para o enfrentamento dos desafios pedagógicos e metodológicos na EJA.

O objetivo geral do estudo é analisar os desafios enfrentados no processo de formação continuada dos professores que atuam na EJA no território do campo, nas comunidades quilombolas de Acaraqui e Costa Assacu. Como objetivos específicos, busca-se: identificar as especificidades da EJA nesses territórios; investigar as estratégias utilizadas pelos docentes para enfrentar os desafios pedagógicos e metodológicos; e analisar a contribuição da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba (SEMEC) no que se refere à formação continuada da modalidade.

No município de Abaetetuba, a Educação do Campo é composta por 80 (oitenta) escolas localizadas nas ilhas e 47 (quarenta e sete) situadas em estradas e ramais, totalizando 127 (cento e vinte e sete) unidades escolares ativas. Dentre essas, 19 (dezenove) são escolas quilombolas, das quais apenas 4 (quatro) ofertam turmas da EJA. A pesquisa foi desenvolvida em 3 (três) dessas instituições, localizadas nos territórios quilombolas de Acaraqui e Costa Assacu, envolvendo três professores que atuam na 1ª e 2ª etapas do Ensino Fundamental na modalidade EJA. A escolha do locus e dos sujeitos da pesquisa considerou critérios como acessibilidade às comunidades e disponibilidade dos participantes.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, fundamentada em pesquisa de campo, articulada à revisão bibliográfica e documental. O referencial teórico dialoga com autores como Freire (1983), que compreende a educação como prática emancipatória ancorada na vivência dos sujeitos; Hage (2005), com contribuições sobre a Educação do Campo; Severino (2007), no que se refere à metodologia científica; e Chimentão (2009), acerca da formação continuada docente entre outros. Como fontes documentais, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, o Decreto nº 7.352/2010, a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que trata da Educação Escolar Quilombola, e o Documento Curricular Municipal de Abaetetuba (2018). Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, seguido de entrevistas com os professores participantes.

O texto está organizado em sete seções. Inicialmente, apresenta-se a contextualização do estudo. Na segunda seção, intitulada A realidade da EJA nas

escolas do campo em Abaetetuba, discute-se a concepção da EJA no Brasil, com ênfase na realidade quilombola do município, contemplando um breve histórico e a oferta da modalidade. A terceira seção, Docência e formação continuada na EJA, aborda o referencial teórico sobre formação continuada de professores da EJA no campo. A quarta seção descreve o percurso metodológico da pesquisa. Na quinta seção, apresentam-se os resultados e discussões oriundos das entrevistas. Por fim, expõem-se as considerações finais, resultantes das análises desenvolvidas ao longo do estudo, e as referências.

A realidade da EJA nas escolas do campo em Abaetetuba

No contexto do campo paraense, EJA exerce uma função social integradora ao atender sujeitos com trajetórias escolares interrompidas. Oliveira (2018) compreende a modalidade como uma estrutura sistemática que possibilita o acesso, a retomada e a continuidade dos estudos por jovens e adultos, distinta do ensino regular, por possuir organização pedagógica e metodológica própria (Saldanha, 2009).

Discutir a EJA no campo paraense implica reconhecer um cenário marcado por múltiplos desafios. Segundo Hage (2005), essa modalidade ocorre, em grande parte, em instituições com infraestrutura precária e práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade sociocultural dos estudantes. As escolas do campo, em geral, são de pequeno porte, com espaços físicos limitados, o que compromete a constituição de ambientes adequados ao processo de ensino-aprendizagem.

O autor destaca ainda entraves como as longas distâncias percorridas pelos estudantes, as condições geográficas e climáticas adversas e a ausência de formação continuada específica para os professores da EJA. Soma-se a isso a reprodução de metodologias do ensino regular, desconsiderando as especificidades da modalidade e dos sujeitos atendidos.

Oliveira (2018) evidencia que fatores socioeconômicos atravessam a trajetória escolar dos estudantes da EJA, como a necessidade de trabalho, dificuldades familiares, situações de violência e desmotivação para os estudos. Em sua maioria, são trabalhadores do campo, agricultores, pescadores, artesãos, carpinteiros e

pedreiros, que, após extensas jornadas de trabalho, chegam à escola cansados, o que impacta sua permanência e aprendizagem.

No município de Abaetetuba, localizado na Região de Integração do Baixo Tocantins, constata-se a oferta da EJA no campo. Contudo, a realidade local não difere de outros territórios paraenses, especialmente no que se refere às fragilidades relacionadas à formação continuada dos professores que atuam na modalidade.

Do ponto de vista normativo, o Art. 5º da Resolução nº 2/2023 do Conselho Municipal de Educação de Abaetetuba (CME) prevê a elaboração de planos educacionais e propostas curriculares contextualizadas às populações do campo considerando todas as etapas da Educação Básica. No entanto, observa-se um distanciamento entre a normal legal e a prática cotidiana, evidenciado pela ausência de projetos pedagógicos sistemáticos voltados às especificidades da EJA quilombola.

Além disso, embora o Art. 7º da referida resolução assegure às escolas autonomia para elaborar propostas pedagógicas contextualizadas, predominam práticas descoladas das vivências, saberes e histórias dos estudantes, baseadas em metodologias conteudistas e transmissivas, caracterizando o que Freire (1987) denomina educação bancária. Essa descontextualização se expressa nos recursos pedagógicos utilizados, que pouco dialogam com a realidade dos jovens e adultos quilombolas.

Diante desse ensaio, observa-se que na realidade quilombola abaetetubense, a oferta da EJA é marcada pela precarização administrativa e pedagógica. As condições observadas neste estudo revelam a permanência de mazelas educacionais históricas, especialmente no que se refere à formação continuada dos professores que atuam na modalidade em comunidades quilombolas do município.

Breve histórico e a oferta da EJA em Abaetetuba

A implantação da EJA em Abaetetuba foi impulsionada, sobretudo, pela instalação do Projeto Albrás/Alunorte, vinculado à Companhia Vale do Rio Doce, que passou a demandar mão de obra minimamente qualificada. Tal cenário evidenciou a necessidade de ampliar o acesso à escolarização de jovens e adultos que não haviam

concluído a educação básica no tempo regular, levando esse público a buscar a escola como espaço de formação e inserção no mundo do trabalho.

Diante dessa demanda, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) promoveu reorganizações internas e implementou o projeto “EJA: Construindo Espaços de Cidadania”, voltado à formação de educadores para atuarem na modalidade. A proposta tinha como objetivo não apenas o trabalho com conteúdos escolares, mas a permanência dos estudantes na escola e a construção da cidadania (Abaetetuba, 2018).

Inicialmente concebida como uma experiência piloto, voltada à alfabetização de jovens e adultos, a EJA expandiu-se gradativamente por todo o território municipal, alcançando a cidade e o campo. Nesse processo, foram criados espaços institucionais de apoio à modalidade, como o Centro de Recuperação Regional de Abaetetuba (CRRAB) outros mecanismos de acompanhamento pedagógico.

Conforme dados da SEMEC, em 2023, a EJA estava presente em 24 unidades escolares na Educação do Campo, distribuídas em territórios ribeirinhos, quilombolas, estradas e ramais. Conforme o Documento Curricular Municipal de Abaetetuba (2018), a modalidade atende majoritariamente estudantes de famílias de baixa renda, com trajetórias escolares interrompidas e histórico de distorção idade-série.

No contexto quilombola, lócus deste estudo, identifica-se que, das 19 (dezenove) escolas existentes nesses territórios, apenas quatro ofertam turmas da EJA. Esse dado evidencia a fragilidade da política educacional municipal no atendimento às demandas históricas das comunidades quilombolas, revelando lacunas significativas na efetivação da modalidade nesses espaços.

O público atendido pela EJA caracteriza-se por sua diversidade social e cultural, sendo composto por quilombolas, ribeirinhos, agricultores, pescadores, jovens, adultos e idosos, pais e mães que buscam acesso à escolarização. São sujeitos que carregam saberes construídos a partir de suas experiências de vida, fortemente enraizados na ancestralidade afro-brasileira. No que se refere às ocupações, predominam atividades autônomas, como pesca, agricultura, artesanato, construção civil e trabalho doméstico, além daqueles que se encontram fora do mercado de trabalho e veem na modalidade uma possibilidade de qualificação.

No que diz respeito à docência, destaca-se que muitos professores que atuam na EJA nesses territórios são oriundos das próprias comunidades, conhecendo de perto as vivências, resistências e o território. Tal proximidade contribui para que a EJA em Abaetetuba assuma uma identidade própria, marcada pela territorialidade, ancestralidade afro-amazônica e multiplicidade de sujeitos.

Sobre a proposta curricular municipal, orientada SEMEC, busca valorizar as especificidades da modalidade e da territorialidade dos sujeitos, com vistas à garantia do acesso e da qualidade do ensino. Contudo, na prática, observa-se um distanciamento entre o que é proposto e o cotidiano escolar, uma vez que o currículo opera, predominantemente, como instrumento normativo e pouco flexível às realidades locais, adotando o mesmo quadro descritor do ensino regular, com poucas adequações à modalidade

Outro aspecto se refere às práticas pedagógicas, observa-se que, apesar das especificidades territoriais, considerando os saberes, cultura e resistência, predominam metodologias mecanizadas, centradas na cópia do quadro para o caderno, pouco dialógicas e descontextualizadas das vivências e saberes dos estudantes. Hage (2005), sobre essa perspectiva, afirma que as escolas do campo precisam transgredir as propostas pedagógicas colonizadoras e reafirmar uma pedagogia humanizadora emancipatória, conforme defende Freire (1987).

O quadro 1 apresenta a organização da Educação de Jovens e Adultos no município de Abaetetuba, evidenciando as etapas ofertadas pela gestão pública municipal, bem como o quantitativo de turmas correspondentes a cada etapa.

Quadro 1: A EJA no município de Abaetetuba-PA

Etapas	Turmas nas Ilhas	Turma nas Estradas e Ramais	Turmas na Sede	Turmas em ambientes não escolares (centros de recuperação, penitenciária, casa rural e centro do idoso)
1ª etapa	03	03	08	04
2ª etapa	05	07	09	06
Total de alunos	201	242	379	182
Total de alunos inseridos em turmas de EJA que apresentam alguma deficiência				44
Total de alunos matriculados na EJA				1004

Fonte: Secretaria de Educação de Abaetetuba (2019).

De acordo com as informações apresentadas no quadro 1, a EJA em Abaetetuba, acontece em diferentes territórios, como região urbana, ribeirinha, quilombola, estradas e ramais, e é ofertada tanto em turmas realizadas no ambiente escolar quanto em espaços não escolares. Encontra-se estruturada em etapas, sendo a 1ª etapa correspondente ao 1º, 2º e 3º anos, e a 2ª etapa equivalente ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Assim, a maior concentração de turmas e matrículas está situada no território do campo. Contudo, ao observar a realidade quilombola, constata-se que o quantitativo de turmas é reduzido.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), aproximadamente 14.526 pessoas vivem em territórios quilombolas no município, revelando um contingente populacional expressivo. Além disso, a partir da trajetória profissional do pesquisador na Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola, identificam-se elevados índices de jovens, adultos e idosos em situação de analfabetismo nessas comunidades, o que evidencia a insuficiência da oferta da EJA frente à demanda existente.

Ressalta-se que as comunidades quilombolas, conforme a Resolução nº 8/2012 do CNE/CEB, constituem-se a partir de processos históricos de resistência de populações negras na luta pelo direito à terra, à identidade e ao reconhecimento de seus territórios. A respeito disso, a Resolução nº 2/2023 do CME/Abaetetuba estabelece que a organização e o funcionamento das unidades escolares devem respeitar as especificidades das populações atendidas, considerando sua atividade cultural, tradições e modos de vida.

Dessa forma, a oferta da EJA em comunidades quilombolas representa uma oportunidade de escolarização para esses sujeitos, contudo, permanece marcada por fragilidades e precariedades, evidenciando a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à modalidade.

2.2. A educação escolar quilombola e a EJA

A Resolução nº 8/2012 do CNE/CEB, em seu Art. 3º, compreendem-se como comunidades quilombolas os “grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, relações territoriais específicas e presunção de ancestralidade negra associada à resistência à opressão histórica”. Arruti (2009)

define as comunidades quilombolas como grupos que historicamente desenvolveram práticas de resistência à escravidão, visando à preservação de seus modos de vida, costumes e culturas.

A titulação das terras quilombolas é assegurada pela Constituição Federal de 1988. No município de Abaetetuba, o reconhecimento territorial ocorre por meio do Instituto de Terras do Pará (ITERPA) e da Fundação Cultural Palmares, sendo oficialmente reconhecidas as comunidades de Ramal do Bacuri, Rio Assacu–Bom Remédio, Samaúma, Alto Itacuruça, Baixo Itacuruça, Campopema, Genipaubá, Acaraqui, Igarapé São João, Arapapu, Tauerá, Vila Caeté, Ramal do Piratuba, Laranjituba e África.

De acordo com o Documento Curricular do Município de Abaetetuba (2018), existem 19 (dezenove) escolas ativas em territórios quilombolas. Dentre elas, apenas quatro ofertam turmas da EJA. Nesse contexto, torna-se fundamental o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira, conforme estabelece o artigo 34 da Resolução nº 8/2012 do CNE/CEB, ao afirmar como princípio o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e da cultura afro-brasileira e africana nos territórios quilombolas.

Assim, a educação escolar quilombola em Abaetetuba configura-se como um espaço de escolarização e de fortalecimento identitário, contribuindo para a valorização da ancestralidade e dos saberes tradicionais. Desenvolvida em escolas localizadas nos próprios territórios, essa modalidade atende às populações quilombolas e constitui-se como instrumento de resistência e preservação dos modos de vida desses povos.

Além disso, essa realidade evidencia a necessidade de o poder público municipal fortalecer políticas e estratégias que assegurem a efetivação da educação escolar quilombola na EJA, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes, em consonância com suas condições de vida, trabalho e interesses.

Docência e formação continuada da EJA

A formação é elemento indispensável ao exercício profissional e, no campo educacional, constitui condição fundamental para o aperfeiçoamento da prática

docente e para o alcance dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem. No caso da EJA, a formação do professor deve assegurar o (re) conhecimento das singularidades da modalidade e oferecer subsídios teórico-metodológicos que potencializem práticas pedagógicas significativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Para Freire (2009), a formação docente é um processo contínuo, uma vez que o conhecimento se constrói nas relações sociais e se transforma ao longo do tempo. Essa compreensão torna-se ainda mais relevante diante das demandas da sociedade contemporânea, que exigem novas aprendizagens, práticas e estratégias pedagógicas. Assim, atuar na EJA no território do campo, especialmente em comunidades quilombolas, requer uma formação sólida, capaz de dialogar com as necessidades dos estudantes e com sua realidade sociocultural.

Dantas (2009) compreende a formação como um processo de construção pessoal e profissional, constituído a partir das vivências, experiências e trocas, não se limitando ao repasse de informações. Nessa perspectiva, a formação assume um caráter dialógico e coletivo, conforme destaca Freire (2009, p. 39) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Trata-se, portanto, de um processo permanente que acompanha o professor ao longo de sua trajetória, o que Chimentão (2009) denomina formação continuada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, em seu artigo 62, estabelece que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério deve ser promovida pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, assegurando respaldo legal à formação docente.

No município de Abaetetuba, entretanto, a formação continuada dos professores da EJA ocorre de forma esporádica, por meio de ações pontuais e de curta duração promovidas pela SEMEC. Além disso, não se identifica a existência de diretrizes normativas específicas para a formação continuada no sistema municipal de ensino, evidenciando fragilidades nas políticas educacionais locais e a necessidade de sua reformulação.

Propõe-se a construção de um itinerário formativo desenvolvido no próprio espaço escolar nos territórios do campo e quilombolas, um diálogo com o corpo

docente para partilhar as práticas exitosas. Para tanto, torna-se fundamental o estabelecimento de parcerias com a SEMEC, visando à promoção de encontros formativos que articulem teoria e prática. Essa iniciativa beneficiaria os professores no desenvolvido de suas práticas pedagógicas.

Diante desse ensaio, a formação continuada deve adotar metodologias que dialoguem com o universo dos estudantes, promovendo a reflexão crítica e o reconhecimento dos sujeitos como capazes de intervir e transformar a realidade (Freire, 2009). Tal abordagem é especialmente relevante na EJA em comunidades quilombolas, marcadas por especificidades culturais, sociais e territoriais que demandam práticas pedagógicas contextualizadas.

Dessa forma, a formação continuada configura-se como instrumento fundamental para o enfrentamento dos desafios da EJA nas comunidades tradicionais do campo abaetetubense, contribuindo para a superação de práticas meramente conteudistas. O professor, como sujeito central do processo educativo, necessita aperfeiçoar sua prática e valorizar os saberes, vivências e o território dos estudantes, integrando esses elementos à proposta curricular da modalidade.

Caminho metodológico

Com o objetivo de aprofundar a investigação sobre a formação continuada de professores, a pesquisa foi desenvolvida com três docentes que atuam na EJA em escolas distintas localizadas no território do campo, especificamente nas comunidades quilombolas de Acaraqui e Costa Assacu, no município de Abaetetuba, Pará. Esses territórios apresentam paisagens de terra firme e várzea, sendo esta predominante, e têm no rio um elemento central para a dinâmica social, econômica e cultural, funcionando como principal via de deslocamento, comunicação e escoamento da produção.

As comunidades de Acaraqui e Assacu possuem reconhecimento definitivo como territórios quilombolas, conforme processos de demarcação administrativa nº 2001/274.554, com áreas de 11.458,5320 hectares e 558,1670 hectares, respectivamente (ITERPA, 2002). O território de Acaraqui subdivide-se socialmente em

Baixo, Médio e Alto Acaraqui. O território de Assacu compreende as comunidades do Rio Assacu e Costa Assacu.

Essas comunidades caracterizam-se pela forte identidade e ancestralidade afro-amazônica, expressas nos modos de vida, nas formas de trabalho, na cultura, nos saberes e nas manifestações religiosas, como os festejos em homenagem aos santos padroeiros e a presença de terreiros de umbanda. De acordo com dados da Paróquia Nossa Senhora Rainha da Paz, estima-se a existência de aproximadamente 145 famílias no território de Acaraqui e cerca de 400 famílias no território de Assacu.

A pesquisa foi realizada em três escolas quilombolas que ofertam a EJA, envolvendo três professores identificados como A1, A2 e A3, a fim de preservar o anonimato. As escolas ofertam à Educação Infantil ao Ensino Fundamental do maternal ao 5º ano do ensino fundamental, incluindo a EJA, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. A escolha dos lócus da pesquisa considerou a atuação dos docentes na EJA e sua disponibilidade para participação no estudo.

O percurso metodológico fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Após a análise dos referenciais teóricos e documentos normativos, procedeu-se à delimitação do campo empírico e à seleção dos sujeitos da pesquisa. A etapa exploratória incluiu visitas às comunidades, com o objetivo de conhecer o contexto local, estabelecer diálogo inicial com os professores e apresentar a proposta da pesquisa. Minayo (2002) define essa etapa como exploratória.

Posteriormente, utilizou-se um questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados, seguido de entrevistas, o que possibilitou flexibilidade e aprofundamento das informações. Severino (2007, p. 133) afirma que essa técnica “trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. [...] o pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos, sendo registradas em áudio para posterior transcrição.

A partir do estudo dos referenciais teóricos e documentais, ocorreu a sistematização das ideias relevantes e transcrição das entrevistas. Diante desse cenário, iniciou-se a redação das seções. A etapa seguinte consistiu na elaboração da

análise dos resultados, ajustes conceituais e conclusão. Estas etapas foram desenvolvidas no período de nove meses.

Resultado e discussões

Os perfis dos professores que participaram da pesquisa, considerando a idade, sexo, tempo de serviço na EJA e o vínculo profissional estão descritos na tabela abaixo (tabela 1):

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos entrevistados

Entrevistados	Idade	Sexo	Tempo de atuação na EJA	Vínculo de trabalho na SEMEC
A1	29 anos	F	5 anos	Temporária
A2	29 anos	F	4 anos	Temporária
A3	35 anos	M	4 anos	Temporário

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Diante das informações apresentadas na tabela 1, é possível traçar o perfil dos profissionais da educação que atuam na Educação do Campo, especificamente na EJA no município de Abaetetuba. Observa-se que a média de idade dos professores é de 31 (trinta e um) anos, o que indica um grupo composto majoritariamente por profissionais jovens e com pouca experiência na modalidade, bem como todos os sujeitos entrevistados possuem vínculo temporário, o que evidencia a ausência de concurso público para a modalidade. ausência de concurso público específico para a modalidade.

O roteiro de entrevistas teve como objetivo investigar aspectos relacionados à EJA. A seguir, apresentam-se as questões abordadas e trechos representativos das falas dos professores acerca de sua compreensão sobre a modalidade. Diante desse contexto, buscou-se identificar os principais desafios pedagógicos enfrentados pelos professores que atuam na modalidade nas comunidades quilombolas do município de Abaetetuba.

Formação, material, a estrutura, ausência do coordenador pedagógico [...] São inúmeros desafios, e parabênio quem com muito pouco faz um grande milagre. (A1).

A falta de material adaptado para a modalidade, principalmente quando se têm vários idosos na turma que na grande maioria tem baixa visão, dificuldades de coordenação motora e principalmente quando não estão alfabetizados [...] não tem muito tempo para elaborar material porque a vida é corrida, tem várias coisas pra fazer. (A2).

Meu principal desafio é a formação e o recurso pedagógico. Lembro que quando assumi pela primeira vez uma turma da EJA quase que eu fico doido, porque não tinha recursos pedagógicos. Bom, tinha o livro didático, mas ele não tem nada a ver com a nossa realidade (quilombola e ribeirinha) [...] não tem uma formação específica da nossa realidade quilombola e a universidade não nos prepara para isso. (A3).

Os dados analisados evidenciam o distanciamento entre o que é prescrito nos documentos normativos e a realidade vivenciada nas escolas quilombolas de Abaetetuba. Entre os principais desafios apontados pelos professores destacam-se a ausência de coordenação pedagógica, a inexistência de uma política consistente de formação continuada, o uso de materiais didáticos descontextualizados da realidade amazônica e a carência de recursos pedagógicos adaptados à EJA.

No que se refere à formação docente, evidencia-se a inexistência de uma preparação específica para atuar na modalidade no contexto quilombola, bem como a insuficiência da formação inicial para o enfrentamento dessa realidade. Essa situação reafirma a urgência de estratégias formativas que dialoguem com o território e com a modalidade, evitando práticas pedagógicas mecanizadas e descontextualizadas, conforme problematiza Hage (2005).

Evidenciam-se, portanto, as singularidades da EJA nos territórios quilombolas, o que reafirma a necessidade de que as práticas pedagógicas e as políticas educacionais sejam orientadas pelas especificidades do território e dos sujeitos que o constituem. Assim, buscou-se identificar os elementos que diferenciam esse contexto de outros espaços e modalidades educativas.

Acho que cada escola possui sua realidade. Até mesmo as turmas de uma mesma escola são diferentes [...]. A educação é mais precária, que vai do prédio a materiais adequados para o bom andamento das aulas. (A1).

São realidades diferentes [...] eu acredito que o nosso grande diferencial é a vivência da comunidade. Aqui todo mundo se conhece né da beira do rio e do campo (de futebol), da igreja, da comunidade [...]. (A2).

Acho que o fato de viver num território do campo quilombola-ribeirinho já é algo único de nós. Nossa vivência é diferente e rica de muitos conhecimentos [...]. (A3).

As informações reafirmam que as escolas analisadas apresentam singularidades próprias mesmo se tratando de escolas do campo e quilombolas. Para Cardoso (2017), tais aspectos configuram-se como marcas identitárias que se fortalecem na história e na vida do povo quilombola.

Outro elemento singular, é que se trata de escolas em territórios ribeirinhos e quilombolas, destacando a coexistência dessas identidades e a vitalidade dos saberes produzidos nesses espaços. Conforme Cardoso (2017), a expressão ribeirinho-quilombola consolida-se no cotidiano por meio da culinária, da agricultura, da religiosidade e da ancestralidade, constituindo uma forma de organização territorial e social.

Os relatos ainda apontam que a vivência comunitária, expressa na afirmação de que “todo mundo se conhece”, constitui-se como uma característica marcante desses territórios. Esse elemento, articulado aos saberes da terra, configura-se como um diferencial das comunidades quilombolas, sendo construído historicamente nas relações, nas vivências e nas lutas cotidianas desses povos (Cardoso, 2017).

Questionou-se: existe algum tipo de formação continuada voltada especificamente para os professores que atuam no ensino da EJA, no município de Abaetetuba-Pa?

A SEMEC até proporciona formações de curta duração, mas ainda acho que é muito pouco. (A1).

Até existe formação promovida pela secretaria, mas é uma formação superficial e isolada, ou seja, não é algo permanente e de acordo com a nossa realidade. [...]. (A2).

Eu já participei de duas formações da EJA neste ano (2023), foram boas, mas nada específico da nossa realidade do campo. [...]. (A3).

As informações revelam que a SEMEC realiza ações de formação continuada de forma esporádica aos professores da Rede de Ensino Municipal. Os relatos das professoras confirmam essa constatação ao indicarem que, no primeiro semestre de 2023, foram ofertadas apenas duas formações, sem a constituição de um processo formativo sistemático e contínuo ao longo do ano letivo.

Além disso, evidenciam práticas formativas isoladas e distante da realidade quilombola, em desacordo com o Decreto nº 7.352/2010, revelando a fragilidade do Estado na implementação de políticas públicas educacionais voltadas à formação

continuada. Esse cenário reforça a necessidade urgente de políticas educativas que enfrentem essa lacuna histórica.

Diante do ensaio, a formação continuada deve orientar-se pela vida e pelos saberes do campo, superando uma lógica meramente informativa. Conforme Gadotti (2008) e Freire (2009), trata-se de um processo formativo pautado na troca de saberes e nas vivências cotidianas dos sujeitos. Conceição (2001) reforça essa perspectiva ao destacar a necessidade de políticas públicas que respeitem as matrizes culturais e identitárias dos povos do campo, implicando a reorganização das ações formativas e a valorização dos sujeitos quilombolas.

Buscou-se, ainda, refletir sobre como os professores se organizam enfrentar os desafios do trabalho com a EJA em comunidades quilombolas, destacando as estratégias adotadas para sua superação.

[...] ter organização e planejamento é fundamental para desenvolver um bom trabalho, sobretudo na EJA que lida com pessoas adultas. [...]. (A1).
A primeira coisa que faço é organizar meu plano de aula. Eu pesquiso materiais na internet e adapto as atividades a nossa realidade. [...] sempre busco conversar com meus alunos e é uma conversa produtiva. (A2).
Eu organizo minhas atividades em casa [...] pesquiso na internet as atividades. [...] é legal trabalhar na EJA, porque os alunos falam bastante e nas aulas geralmente conversamos sobre os conteúdos e a maioria (estudantes) participa da discussão. (A3).

Os dados indicam que os professores organizam e enfrentam os desafios pedagógicos e metodológicos conforme as especificidades de cada turma, destacando-se o planejamento das aulas como elemento central da prática docente. Esse planejamento é elaborado, em grande parte, a partir de materiais pesquisados na internet, utilizados como referências e posteriormente adaptados à realidade dos estudantes.

Observa-se a adoção de estratégias pedagógicas diversas, com destaque para o diálogo como prática recorrente e significativa no processo de ensino-aprendizagem, conforme aponta Freire (1987) e Silva (2017). Evidencia-se, ainda, estratégias dialógicas e participativas, possibilitando a articulação entre o conhecimento escolar e os saberes tradicionais, em consonância com a perspectiva freiriana.

Diante dessas reflexões, buscou-se compreender de que maneira os professores se atualizam em relação às estratégias metodológicas para atuar no ensino da EJA em comunidades quilombolas.

Na internet, artigos publicados no Google e atividades atuais publicadas na internet. [...] Também faço cursos online. Tem várias opções no Youtube. [...], mas confesso que não faço nenhum curso específico da EJA. (A1). Atualmente, faço alguns cursos na internet (Plataforma AVAMEC) e Youtube sobre a alfabetização nos anos iniciais. [...] mais específico da EJA, nunca fiz. [...]. (A2). Eu pesquiso cursos na internet no AVAMEC, Youtube e sites de busca, principalmente quando tenho dúvidas em algum assunto. [...]. (A3).

Verifica-se que a formação continuada dos professores ocorre em diferentes espaços, com destaque para plataformas virtuais como Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC) e YouTube. Contudo, trata-se de uma formação majoritariamente desvinculada da realidade quilombola, o que fragiliza o processo de ensino-aprendizagem da EJA nas comunidades quilombolas de Abaetetuba.

Além disso, os relatos das professoras reforçam a lacuna ao destacar a dificuldade de acesso a cursos direcionados à EJA, em desacordo com o que estabelece a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 quanto à responsabilidade dos sistemas de ensino. Dessa forma, o principal desafio consiste em assegurar processos formativos específicos e efetivamente articulados à prática pedagógica na EJA quilombola, o que demanda um planejamento formativo direcionado e contextualizado (Costa, 2018).

Assim, buscou-se refletir sobre como esse processo formativo deveria ser ofertado aos professores que atuam na EJA do campo quilombola abaetetubense, destacando o papel da SEMEC e da escola.

Deveria existir cursos específicos [...]. Essas formações deveriam ser de responsabilidade da secretaria, pois existe um setor específico da EJA no prédio [...] na escola deveria ter momentos formativos, pelo menos uma vez em cada mês [...]. (A1). [...] deveria ter um itinerário formativa de acordo com a realidade do campo. [...] a escola também deveria seguir a mesma lógica [...]. (A2). [...] A SEMEC deveria programar uma formação e currículo específico para os professores do campo [...] A escola também deveria ter momentos formativos. (A3).

Os depoimentos evidenciam que os professores reconhecem a formação continuada como fundamental para o desenvolvimento profissional, compreendendo-a como responsabilidade tanto da SEMEC quanto da própria escola. Destaca-se, ainda, a compreensão de que esse processo formativo deve estar articulado às especificidades da Educação do Campo.

Nesse sentido, os professores apresentam sugestões para a organização da formação continuada, apontando a necessidade de propostas que considerem as singularidades da vida no campo e da EJA quilombola, como a construção de itinerários formativos alinhados à realidade de cada escola.

Tal perspectiva encontra respaldo na Resolução nº 2/2008 do CNE/CEB, que estabelece que a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação do Campo deve considerar suas especificidades e garantir oportunidades de atualização e aperfeiçoamento. Trata-se, portanto, de uma estratégia de qualificação docente e de valorização dos saberes socioculturais dos sujeitos do campo (Magalhães, 2017), ainda desafiada pela ausência de políticas públicas educacionais consistentes, contínuas e direcionadas a essa modalidade.

Considerações finais

Diante da pesquisa, evidencia-se a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento do professor da EJA, considerando as especificidades dos sujeitos e do território. A necessidade de formação específica é respaldada pelo Decreto nº 7.352/2010 e pelo Decreto nº 8.752/2016, que confirmam a relevância de ações formativas voltadas à realidade e aos modos de vida do campo.

A análise da realidade quilombola abaetetubense revela desafios significativos: ausência de formação continuada específica para professores da EJA, carência de recursos pedagógicos adaptados à modalidade, elevada rotatividade de profissionais e infraestrutura escolar inadequada, dificultando o atendimento a jovens, adultos e idosos. Tais limitações comprometem a qualidade do ensino e evidenciam a necessidade de políticas públicas e estratégias que atendam às demandas da comunidade (Hage, 2005).

Cada escola quilombola apresenta singularidades ligadas às vivências ribeirinhas, à floresta e aos saberes ancestrais. A expressão ribeirinha-quilombola reflete essas especificidades, manifestando-se na organização comunitária, culinária, religiosidade e ancestralidade, fortalecendo a identidade cultural e a luta pelos direitos educacionais e territoriais (Cardoso, 2017).

Os docentes relatam que planejam suas aulas conforme as especificidades de cada turma, utilizando materiais encontrados na internet e aplicando metodologias freirianas, que valoriza a realidade concreta dos estudantes e seus saberes ancestrais, conforme apontam Freire (1983) e Arroyo (2006).

Quanto à formação continuada, observa-se que a SEMEC oferece cursos de forma esporádica e sem sequência estruturada, e a maioria das escolas quilombolas não promove momentos formativos próprios, gerando dependência da Secretaria e fragilizando o processo educativo.

Diante desse cenário, torna-se essencial que todos os atores envolvidos assumam responsabilidades na formação continuada, promovendo uma educação humanizadora e libertadora que reconheça o território e o lugar de vivência dos sujeitos como espaço de produção de saberes e aprendizagens. Apesar dos avanços da Educação do Campo, ainda é necessária a criação e implementação de políticas públicas que fortaleçam a formação docente e valorizem o desenvolvimento profissional, garantindo aprendizagens significativas aos estudantes.

Referências

1. ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Abaetetuba. **Documento Curricular Municipal**. Abaetetuba-Pa, 2018.
2. ABAETETUBA. Conselho Municipal de Educação – CME. **Resolução nº 2/2023**. Abaetetuba-Pa, 2023.
3. Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2021.
4. ARROYO, Miguel G. A escola do campo é a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-106.

5. ARRUTI, J. M. Conceitos, Normas e Números: uma Introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454/7619>. Acesso em 20 de maio de 2023.
6. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/1992 a 122/2022, pelo decreto legislativo nº 186/2008 e pela Emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994. –60. Ed.—Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022.
7. BRASIL. **Decreto nº 7.352, 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Brasília, 2010.
8. BRASIL. **Decreto nº 8.752/2016, de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, Brasília, 2016.
9. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** Lei nº 9394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 21 de nov. de 2021.
10. BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.
11. CARDOSO, Maria B. da C. No Remanso do contexto ribeirinho quilombola da Amazônia. Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo. In: HAGE, Salomão A. M.; SOUZA, Dayana V. S. de; VASCONCELOS, Maria E. de Oliveira (Org.). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017. p. 225-240.
12. CHIMENTÃO, Lilian K. **O significado da formação continuada docente**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 26 Jan. 2022.
13. CONCEIÇÃO, Darinêz L. **A formação continuada de professores para o fortalecimento dos direitos dos povos do campo à educação: uma análise**

- da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPA, 2010.
- 14.COSTA, Maria C. da S. **Formação de professores em EJA: a importância do docente para a permanência dos alunos nos ambientes escolares**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 25 de julho de 2023.
- 15.DANTAS, Tânia Regina. **Professores de Adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional**. 2009. 525f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/34936/19292>. Acesso em: 26 Jan. 2022.
- 16.FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- 17.FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- 18.GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- 19.HAGE, Salomão M. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 42-60.
- 20.Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- 21.ITERPA. Instituto de Terras do Pará. **Territórios Quilombolas**. Disponível em: <http://portal.iterpa.pa.gov.br/>. Acesso em: 03 de jun. de 2023.
- 22.MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social – Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- 23.OLIVEIRA, Livia Maria de Souza. **A EJA e a educação do campo: um estudo bibliográfico**. João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/297209325.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

24. PARÓQUIA NOSSA SENHORA RAINHA DA PAZ. Diocese de Abaetetuba – Pará, Abaetetuba, 2023.
25. SALDANHA, L. **Educação de Jovens e Adultos: Conceitos e Funções**. Webartigos. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-de-jovens-e-adultos-conceito-e-funcoes/17678>. Acesso em: 19 de fev. de 2023.
26. SEVERINO, A. J. 1941- Metodologia do Trabalho Científico. 23 ed. rev. e atual. SP: Cortez, 2007.
27. SILVA, Maria das G. da. Saberes culturais e práticas escolares: ecossocioeducativos em territórios insulares. In: HAGE, Salomão A. M.; SOUZA, Dayana V. S. de; VASCONCELOS, Maria E. de Oliveira (Org.). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017. p. 309-321.



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).