Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

Formação continuada de professores e os desafios estruturais na Educação Escolar Quilombola em Macapá

Continuing teacher education and structural challenges in Quilombola School Education in Macapá

Formación continua del profesorado y desafíos estructurales en la Educación Escolar Quilombola en Macapá

Nome: Edinair Tavares Brazão – Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol – UNADES. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação. Professora há 33 anos da rede pública federal. Atualmente é técnica da Unidade de Regularização de Estabelecimento Ensino – SEED/AP. E-mail: edinairbrazao08@hotmail.com
Nome: Ivanise Nazaré Mendes – Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade Central do Paraguai e doutora em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental. Professora acadêmica. E-mail: ivanisemendes@hotmail.com

Resumo:
Este artigo analisa a formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola em duas escolas estaduais do município de Macapá, Amapá, com atenção às condições de oferta, às demandas formativas e às repercussões nas práticas pedagógicas. O estudo constitui um recorte de pesquisa de mestrado, de natureza básica e caráter descritivo, desenvolvido a partir de abordagem quali-quantitativa e método indutivo, mediante pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Participaram 25 professores, selecionados entre docentes em exercício nas escolas investigadas, que responderam ao questionário semiestruturado. Os dados foram organizados em categorias temáticas e analisados por meio da Análise de Conteúdo, articulando frequências e percentuais às respostas dos participantes e aos referenciais normativos e teóricos. Os resultados indicam que os professores reconhecem a importância da formação continuada, embora apontem irregularidade na oferta, limitações de acesso e necessidade de maior aprofundamento de temáticas relacionadas à identidade e ao pertencimento quilombola, ancestralidade, relações étnico-raciais, legislação e práticas pedagógicas contextualizadas. Os docentes também relatam incorporar história, cultura, memória, território e saberes comunitários às atividades escolares, mas enfrentam dificuldades relacionadas à disponibilidade de materiais contextualizados, logística, conectividade e tempo para estudo e planejamento. Conclui-se que o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola requer políticas de formação permanentes e territorializadas, articuladas às condições de trabalho e à participação das comunidades.

Palavras-chave:
Formação Continuada. Educação Escolar Quilombola. Práticas pedagógicas. Macapá.

Abstract:
This article analyzes continuing teacher education among teachers working in Quilombola School Education in two state schools in the municipality of Macapá, Amapá, focusing on the conditions of provision, training needs, and their implications for pedagogical practices. The study is an excerpt from a master's research project, characterized as basic and descriptive, with a qualitative-quantitative approach and an inductive method, based on bibliographic research, document analysis, and field research. Twenty-five teachers currently working in the schools investigated participated in the study and answered a semi-structured questionnaire. The data were organized into thematic categories and analyzed through Content Analysis, combining frequencies and percentages with participants' responses and normative and theoretical

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

references. The results indicate that teachers recognize the importance of continuing education, although they report irregular provision, access limitations, and the need for greater emphasis on issues related to quilombola identity and belonging, ancestry, ethnic-racial relations, legislation, and contextualized pedagogical practices. Teachers also report incorporating history, culture, memory, territory, and community knowledge into school activities, while facing difficulties related to the availability of contextualized teaching materials, logistics, connectivity, and time for study and planning. It is concluded that strengthening Quilombola School Education requires permanent and territorialized teacher education policies, articulated with working conditions and community participation.

Keywords:
Continuing Education. Quilombola School Education. Pedagogical practices. Macapá.

Resumen:
Este artículo analiza la formación continua de docentes que trabajan en la Educación Escolar Quilombola en dos escuelas estatales del municipio de Macapá, Amapá, con atención a las condiciones de oferta, las necesidades formativas y las repercusiones en las prácticas pedagógicas. El estudio forma parte de una investigación de maestría de naturaleza básica y carácter descriptivo, con un enfoque cualitativo y cuantitativo y un método inductivo. Se recurrió a una revisión bibliográfica, un análisis documental y un trabajo de campo. Participaron 25 docentes seleccionados entre quienes ejercían en las escuelas investigadas, que respondieron un cuestionario semiestructurado. Los datos se organizaron en categorías temáticas y se examinaron mediante el análisis de contenido, articulando frecuencias y porcentajes con las respuestas de los participantes y los referentes normativos y teóricos. Los resultados indican que el profesorado reconoce la importancia de la formación continua, aunque señala una oferta irregular, limitaciones de acceso y la necesidad de profundizar en temas de identidad y pertenencia quilombolas, ancestralidad, relaciones étnico-raciales, legislación y prácticas pedagógicas contextualizadas. Los docentes también incorporan la historia, la cultura, la memoria, el territorio y los saberes comunitarios a las actividades escolares, pero afrontan dificultades de acceso a materiales contextualizados, logística, conectividad y tiempo de estudio y planificación. Se concluye que fortalecer la Educación Escolar Quilombola requiere políticas formativas permanentes, arraigadas en los territorios y articuladas con las condiciones de trabajo y la participación comunitaria.

Palabras clave:
Formación continua. Educación Escolar Quilombola. Prácticas pedagógicas. Macapá.

1. Introdução

A formação continuada constitui uma dimensão importante do desenvolvimento profissional docente, especialmente em contextos escolares marcados por especificidades históricas, culturais e territoriais. Na Educação Escolar Quilombola, essa discussão ganha maior relevância porque o trabalho pedagógico precisa dialogar com a memória, a ancestralidade, a cultura, o território e os conhecimentos produzidos pelas comunidades. Nessa perspectiva, a formação não se limita à atualização de conteúdos, mas envolve a capacidade dos professores

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

de compreender o contexto em que atuam e transformar esse conhecimento em práticas pedagógicas contextualizadas.

A Educação Escolar Quilombola resulta de um processo histórico de reconhecimento de direitos e de afirmação das comunidades quilombolas como sujeitos coletivos, tendo entre seus principais marcos a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que orienta a organização escolar considerando as dimensões históricas, culturais, sociais e territoriais dessas comunidades (BRASIL, 2012). Essa orientação aproxima-se da perspectiva intercultural crítica, que questiona a homogeneização dos processos educativos e propõe maior reconhecimento das diferentes formas de produzir e legitimar conhecimentos (CANDAU; RUSSO, 2010; WALSH, 2009).

No contexto amazônico, a relação entre educação, território e identidade assume características próprias, considerando a diversidade cultural e histórica das comunidades quilombolas da região. Costa (2020) destaca a importância de compreender essa modalidade educacional a partir da articulação entre território, identidade e políticas públicas, o que implica considerar os sujeitos e os conhecimentos produzidos nos espaços em que a escola está inserida. No Amapá, essa discussão torna-se particularmente relevante diante da necessidade de fortalecer práticas pedagógicas relacionadas às experiências culturais e sociais das comunidades quilombolas.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, desenvolvido em duas escolas estaduais quilombolas do município de Macapá, a Escola Estadual Quilombola Joaquim Manoel de Jesus Picanço e a Escola Estadual Quilombola Raimundo Pereira da Silva. A pesquisa busca responder de que maneira os processos de formação continuada promovidos pela rede estadual respondem às especificidades históricas, culturais e territoriais dessas escolas, tendo como objetivo analisar a organização e as contribuições dessas práticas formativas, com atenção aos seus limites e desafios. Ao aproximar os marcos normativos, a produção acadêmica e as percepções dos professores, o estudo pretende contribuir para o debate sobre políticas de formação mais permanentes, territorializadas e articuladas aos conhecimentos produzidos pelas comunidades quilombolas.

2. Metodologia

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado sobre formação continuada e educação intercultural em escolas quilombolas estaduais de Macapá-AP, com foco

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

nos desafios estruturais que interferem na participação docente e nas práticas pedagógicas contextualizadas.

A pesquisa é básica, descritiva, de abordagem quali-quantitativa e método indutivo, realizada em duas escolas estaduais quilombolas, com universo de 40 professores e amostra de 25 docentes, selecionados por atuarem efetivamente nessas unidades. A produção dos dados envolveu pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, com consulta à legislação pertinente e aplicação de questionário semiestruturado, composto por questões abertas e fechadas.

Os dados foram organizados em categorias temáticas e analisados por meio da Análise de Conteúdo, (Bardin, 2016). As questões fechadas foram sistematizadas em frequências e percentuais, considerando as respostas válidas de cada item, enquanto as questões abertas foram interpretadas em articulação com o referencial teórico e os documentos normativos. Assim, o número de respostas consideradas pode variar entre as questões.

3. Educação Escolar Quilombola, território e produção de conhecimentos

A compreensão da Educação Escolar Quilombola exige reconhecer que o quilombo contemporâneo não pode ser reduzido à imagem histórica de um espaço de fuga, uma vez que esses territórios também se constituem como espaços de organização coletiva, resistência e produção social. Nessa perspectiva, Siqueira (2008) destaca o caráter coletivo dos territórios quilombolas, marcado por formas próprias de organização e experiências históricas que contribuem para a construção de identidades e modos de vida específicos. Essa compreensão possui implicações importantes para a educação, pois desloca o olhar sobre a comunidade quilombola, que deixa de ser vista apenas como destinatária das políticas educacionais e passa a ser reconhecida como espaço de produção e circulação de conhecimentos, memórias e referências culturais que podem integrar os processos formativos da escola.

No contexto amazônico, essa relação entre educação e território assume particular relevância, sobretudo quando se considera a diversidade histórica, cultural e social que caracteriza as comunidades da região. Costa (2020) relaciona a Educação Escolar Quilombola às dimensões do território, da identidade e das políticas públicas, indicando a necessidade de que as práticas escolares estabeleçam diálogo com as condições históricas e sociais dos lugares em que são desenvolvidas. Na mesma direção, Brandão (2017), ao compreender a educação em sua dimensão cultural, contribui para uma concepção de processo educativo que ultrapassa os

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

limites físicos da instituição escolar, considerando as experiências, os valores, os conhecimentos e as formas de sociabilidade presentes no contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Essa compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que orienta a organização curricular e as práticas pedagógicas de modo a considerar as especificidades das comunidades quilombolas, incluindo sua memória coletiva, suas práticas culturais, seus saberes tradicionais, suas formas de organização social e sua relação com o território (BRASIL, 2012). Nesse sentido, a escola é chamada a estabelecer mediações entre os conhecimentos sistematizados e as experiências sociais dos estudantes, reconhecendo os saberes produzidos na comunidade como parte significativa do processo educativo, e não apenas como elementos complementares ou decorativos do currículo.

A valorização do território permite compreender a escola como parte de uma dinâmica social mais ampla, na qual os conhecimentos são produzidos não apenas no espaço institucional, mas também nas relações estabelecidas pelas comunidades em suas experiências históricas e cotidianas. Nessa perspectiva, o território quilombola não constitui apenas o espaço físico onde ocorre o processo educativo, mas participa da produção dos conhecimentos que circulam entre os sujeitos, envolvendo práticas culturais, narrativas familiares, experiências de trabalho, manifestações religiosas, expressões artísticas e formas tradicionais de relação com a natureza. Quando incorporadas ao trabalho pedagógico de maneira contextualizada, essas dimensões aproximam os conteúdos escolares das experiências dos estudantes e fortalecem o reconhecimento de suas identidades e pertencimentos.

Nesse sentido, compreender a Educação Escolar Quilombola a partir das relações entre território, identidade e produção de conhecimentos também implica refletir sobre o papel dos professores na construção de práticas pedagógicas capazes de dialogar com essas especificidades. É nesse contexto que a formação docente e a perspectiva intercultural assumem centralidade, especialmente diante dos desafios de articular os conhecimentos escolares aos saberes e às experiências das comunidades quilombolas.

3.1 Formação docente e interculturalidade

A formação continuada deve ser compreendida como parte do desenvolvimento profissional docente, articulada à trajetória e às experiências construídas no exercício da

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

profissão, e não como uma sucessão de eventos isolados. Gatti (2014) chama atenção para os desafios presentes nas políticas de formação de professores e para a necessidade de articulação entre os diferentes momentos dessa trajetória, enquanto Imbernón (2017) defende processos formativos capazes de responder às mudanças e às incertezas do trabalho docente, valorizando a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de alternativas para os problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Nóvoa (1991, 2017, 2020) amplia essa compreensão ao estabelecer uma relação entre formação, profissão e identidade docente, destacando a importância de criar condições para que os professores reflitam sobre seu próprio trabalho, compartilhem experiências e construam conhecimentos a partir das situações concretas que atravessam a escola. No âmbito da Educação Escolar Quilombola, essa perspectiva ganha particular relevância, pois as necessidades de formação estão diretamente relacionadas às especificidades dos territórios, às experiências das comunidades e aos conhecimentos que integram sua trajetória histórica e cultural.

Tardif (2019), ao discutir os saberes docentes, destaca que eles resultam da articulação de diferentes fontes, envolvendo a formação profissional, os conhecimentos disciplinares, os saberes curriculares e aqueles construídos pela experiência. Essa concepção permite compreender o professor como sujeito que também produz conhecimentos no exercício da profissão, processo que, nas escolas quilombolas, pode incorporar aprendizagens decorrentes da convivência com a comunidade, do contato com suas práticas culturais e do reconhecimento de suas memórias coletivas.

Nessa direção, a formação continuada não deve limitar-se à transmissão de informações sobre uma determinada modalidade de ensino, mas favorecer espaços em que o professor possa analisar criticamente sua prática, reconhecer os saberes construídos ao longo de sua trajetória e ampliar sua capacidade de estabelecer relações entre o currículo escolar e o contexto sociocultural em que atua. Trata-se, portanto, de uma formação que considera a realidade vivenciada pelos docentes e as especificidades dos sujeitos e territórios envolvidos no processo educativo.

A interculturalidade crítica acrescenta a essa discussão uma dimensão relacionada às desigualdades e às relações de poder presentes nos processos educativos. Candau e Russo (2010) problematizam a tradição de homogeneização cultural que marcou a constituição dos sistemas educacionais latino-americanos, enquanto Walsh (2009) compreende a interculturalidade como um projeto político, ético e epistêmico voltado ao enfrentamento de hierarquias e desigualdades. Sob essa perspectiva, a formação docente intercultural não se

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

restringe ao conhecimento de diferentes culturas, mas envolve também a reflexão sobre as relações de poder e sobre os critérios que historicamente determinaram quais conhecimentos são reconhecidos e legitimados pela escola.

Assim, uma perspectiva intercultural pressupõe reconhecer que os sujeitos envolvidos no processo educativo possuem diferentes conhecimentos, experiências e formas de interpretar o mundo, os quais precisam encontrar espaço no cotidiano escolar. Nas escolas quilombolas, esse entendimento implica superar práticas que reduzam os conhecimentos comunitários a conteúdos complementares ou ocasionais, favorecendo uma relação mais equilibrada entre os conhecimentos escolares e aqueles produzidos e preservados pelas próprias comunidades.

3.2 Políticas educacionais e especificidades da formação quilombola

No plano normativo, a Educação Escolar Quilombola encontra respaldo em um conjunto de dispositivos que articulam o direito à educação, a valorização da diversidade e o reconhecimento das especificidades étnico-raciais. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu bases para a proteção da diversidade cultural e para o reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas, enquanto a Lei nº 9.394/1996 consolidou princípios da educação nacional e a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ampliando a atenção às relações étnico-raciais no currículo escolar (BRASIL, 1988, 1996, 2003).

Entre os principais marcos específicos da modalidade, destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que estabelece orientações próprias para a Educação Escolar Quilombola e reforça a importância da formação específica dos profissionais, de currículos contextualizados e do reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelas comunidades. Soma-se a esse marco o Decreto nº 8.752/2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e reforçou a responsabilidade dos sistemas de ensino na promoção da formação inicial e continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 2012, 2016).

A existência desse conjunto normativo, contudo, não assegura por si só sua efetivação no cotidiano das escolas, uma vez que sua concretização depende das condições institucionais e da forma como as políticas são apropriadas pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Gomes (2017) destaca o papel da educação no enfrentamento do racismo e na valorização das experiências construídas pelo movimento negro, enquanto Arroyo (2015) contribui para compreender os coletivos sociais como produtores de conhecimentos que

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

também provocam a escola a rever suas práticas. No contexto amazônico, Silva (2018) reforça a necessidade de aproximar currículo, formação docente e especificidades das comunidades quilombolas.

Nesse sentido, a implementação das políticas educacionais ultrapassa o cumprimento formal das normas e requer condições que favoreçam sua tradução em práticas pedagógicas contextualizadas. Conforme evidenciado na dissertação, embora sejam identificados avanços na incorporação das relações étnico-raciais nos documentos e nas práticas escolares, permanecem desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de materiais didáticos e à articulação entre escola e comunidade, aspectos que assumem relevância para a consolidação de uma Educação Escolar Quilombola vinculada às características e aos saberes de seus territórios.

4. Resultados e discussão

A distribuição das respostas revelou uma diferença entre a disposição dos professores para participar das formações continuadas e a regularidade de sua oferta. Embora 87,5% dos participantes tenham afirmado participar de atividades promovidas pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá e/ou pelas escolas, a periodicidade foi apontada predominantemente como esporádica (41,2%), seguida pelas ofertas semestrais (23,5%), anuais (17,6%) e mensais (17,6%).

Esse cenário sugere que a formação continuada é reconhecida pelos docentes como relevante, mas ainda não se consolida plenamente como processo permanente de desenvolvimento profissional. Tal aspecto aproxima-se das discussões de Nóvoa (1991, 2017) e Imbernón (2017), que defendem uma formação relacionada às experiências, aos problemas concretos e às necessidades presentes no cotidiano escolar.

A presença da Educação Escolar Quilombola nas ações formativas também ocorre de maneira desigual. Entre os participantes, 47,1% afirmaram que a temática é abordada nas formações, 35,3% indicaram uma abordagem frequente e 17,6% relataram que esses conteúdos aparecem raramente. Entre as principais demandas para futuras formações destacaram-se identidade e pertencimento, história e cultura afro-brasileira e quilombola, ancestralidade e saberes tradicionais, relações étnico-raciais, legislação e formação intercultural.

A leitura dessas respostas permite perceber que as necessidades formativas ultrapassam a atualização convencional de conteúdos e envolvem conhecimentos vinculados ao território e

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

às experiências comunitárias. Essa compreensão dialoga com Tardif (2019), para quem os saberes docentes são constituídos também a partir da experiência profissional e das relações estabelecidas no contexto em que o trabalho educativo se desenvolve.

Apesar das limitações na oferta e na organização das formações, a percepção dos professores sobre sua contribuição para o trabalho pedagógico é predominantemente positiva. Do total, 84,4% afirmaram que essas ações contribuem significativamente para suas atividades, enquanto 11,8% apontaram contribuição parcial. Entre as principais dificuldades foram mencionadas a falta de tempo, a incompatibilidade de horários, as condições de deslocamento, a ausência de transporte, os custos, a baixa oferta de ações específicas, as falhas de comunicação e os problemas de conectividade.

As respostas dos docentes apontam, portanto, que a participação nas formações não depende exclusivamente de sua iniciativa individual, mas também das condições oferecidas pelos sistemas de ensino. Essa realidade aproxima-se das discussões de Gatti (2014) sobre a necessidade de políticas estruturadas de formação e de Arroyo (2015) acerca da importância de considerar as condições concretas e as especificidades dos sujeitos e territórios.

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 58,8% dos professores declararam conhecê-las, enquanto 41,2% afirmaram conhecê-las parcialmente, não havendo registro de desconhecimento total. Paralelamente, todos os participantes afirmaram trabalhar conteúdos relacionados à história, à cultura e à identidade quilombola, sendo 58,8% frequentemente e 41,2% sempre.

A incorporação dos saberes da comunidade apresenta distribuição semelhante, com 58,8% indicando que essa integração ocorre frequentemente e 41,2% afirmando realizá-la sempre. O dado aponta para uma aproximação entre o currículo escolar e os conhecimentos comunitários, embora permaneça a necessidade de aprofundar a apropriação das diretrizes e sua tradução em práticas pedagógicas contextualizadas.

Entre as experiências relatadas pelos professores estão atividades relacionadas à ancestralidade, ao território, à oralidade, às plantas medicinais, à alimentação, ao Marabaixo, à literatura afro-amapaense, aos griôs, aos mitos e a outras manifestações culturais. Além disso, 82,4% afirmaram desenvolver projetos relacionados à memória, ancestralidade, território e identidade quilombola.

A participação da comunidade nas atividades pedagógicas foi considerada frequente por 50% dos docentes, ocasional por 37,5% e rara por 12,5%. Esse conjunto de informações evidencia esforços para aproximar os conteúdos escolares das experiências comunitárias,

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

perspectiva respaldada pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012 e pelas contribuições de Brandão (2017), Gomes (2017) e Paulino e Carneiro (2021), que valorizam a cultura, o território e os saberes comunitários nos processos educativos.

Os materiais didáticos, entretanto, permanecem entre as principais fragilidades identificadas na pesquisa. Os professores mencionaram a baixa disponibilidade de recursos específicos, a pouca representação da história e da cultura dos quilombos do Amapá e a necessidade de adaptação dos materiais existentes. Alguns relataram utilizar recursos próprios ou materiais culturais produzidos e adquiridos por iniciativa individual.

Essa situação evidencia uma distância entre o esforço dos docentes para contextualizar o ensino e as condições institucionais disponíveis para sustentar essas práticas. A contextualização curricular, portanto, não deve depender exclusivamente da iniciativa dos professores, sendo necessário assegurar materiais adequados, infraestrutura, tempo para planejamento e condições que favoreçam a articulação entre escola e comunidade.

O cenário identificado demonstra que os professores valorizam a formação continuada e desenvolvem práticas que incorporam conhecimentos, memórias, manifestações culturais e referências territoriais quilombolas. Ao mesmo tempo, permanecem obstáculos relacionados à periodicidade das formações, às condições de acesso, aos materiais didáticos e à organização das políticas formativas.

O desafio não se restringe, portanto, à ampliação da oferta de cursos, mas envolve a construção de processos permanentes e contextualizados, articulados às especificidades das comunidades e aos problemas concretos vivenciados pelos docentes. Nessa perspectiva, Imbernón (2017), Nóvoa (2020) e Tardif (2019) contribuem para compreender a formação como dimensão do desenvolvimento profissional, enquanto Candau (2020) e Walsh (2009) reforçam a necessidade de reconhecer diferentes conhecimentos e enfrentar as hierarquias historicamente presentes no espaço escolar.

5. Considerações finais

A análise realizada demonstra que a formação continuada é reconhecida pelos professores como importante para o trabalho desenvolvido nas escolas estaduais quilombolas de Macapá, considerando a adesão às ações formativas e a percepção de sua contribuição para a prática pedagógica. Entretanto, a oferta permanece irregular e a abordagem da Educação

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

Escolar Quilombola ainda demanda maior continuidade e aprofundamento, especialmente diante das necessidades apontadas pelos docentes.

As demandas formativas estão diretamente relacionadas às especificidades dos territórios quilombolas, envolvendo identidade e pertencimento, história e cultura afro-brasileira e quilombola, ancestralidade, saberes tradicionais, relações étnico-raciais, legislação e práticas interculturais. Desse modo, a formação não deve limitar-se à atualização técnica, mas contemplar conhecimentos históricos, culturais e pedagógicos vinculados à realidade das comunidades e ao cotidiano escolar.

Os resultados também evidenciam iniciativas docentes voltadas à valorização da história, da cultura, da memória, do território e dos saberes comunitários, indicando possibilidades concretas de aproximação entre currículo e realidade quilombola. Essas experiências demonstram que os professores vêm construindo estratégias para incorporar referências culturais da comunidade ao trabalho pedagógico.

Apesar desses avanços, permanecem dificuldades relacionadas à periodicidade das formações, ao deslocamento, à conectividade, à disponibilidade de materiais contextualizados e ao tempo para estudo e planejamento. Nesse cenário, a consolidação da Educação Escolar Quilombola não pode depender apenas do esforço individual dos professores, sendo necessária maior responsabilidade dos sistemas de ensino na oferta de suporte pedagógico, material e institucional.

Fortalecer essa modalidade em Macapá exige, portanto, maior articulação entre formação docente, currículo, território e comunidade, compreendendo a interculturalidade como diálogo entre diferentes sujeitos e formas de conhecimento, conforme discutem Candau (2020) e Walsh (2009). Recomenda-se, assim, que as formações sejam permanentes, territorializadas e construídas com a participação dos professores e das comunidades, acompanhadas da ampliação de materiais didáticos contextualizados e de condições adequadas para estudo e planejamento coletivo.

Conclui-se que existem possibilidades concretas para o fortalecimento de práticas interculturais nas escolas investigadas, evidenciadas pelo interesse dos professores, pelo desenvolvimento de projetos e pela incorporação de elementos da cultura quilombola às atividades pedagógicas. O desafio consiste em transformar essas iniciativas em uma política educacional contínua e estruturada, capaz de assegurar formação, materiais, infraestrutura e condições de trabalho articuladas às especificidades históricas, culturais e territoriais das comunidades quilombolas.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

Referências

ARROYO, M.G. **Os coletivos diversos repensam a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.

CANDAU, V. M.(org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoena, 2020.

CANDAU, V. M.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

GATTI, B. A. **Formação inicial e continuada de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 18/09/2026 | aceito: 25/09/2026 | publicação: 30/09/2026

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação: identidade, trabalho e desafios**. Lisboa: Porto Editora, 2020.

PAULINO, M. das D.; CARNEIRO, J. Práticas pedagógicas e território quilombola. **Revista Educação e Diversidade**, v. 6, n. 1, p. 35-55, 2021.

SILVA, J. da. **Educação quilombola, currículo e formação de professores na Amazônia**. São Luís: EDUFMA, 2018.

SIQUEIRA, M. de J. **Quilombos e a luta pela terra e liberdade**. Salvador: UFBA, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.