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

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

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

Nombre: Edinair Tavares Brazão – Estudiante de maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Del Sol – UNADES. Especialista en Gestión del Trabajo Pedagógico: Supervisión y Orientación. Profesora de la red pública federal desde hace 33 años. Actualmente es técnica de la Unidad de Regularización de Establecimientos de Enseñanza – SEED/AP. Correo electrónico: edinairbrazao08@hotmail.com
Nombre: Ivanise Nazaré Mendes – Doctora en Ciencias Ambientales por la Universidad Central del Paraguay y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Tecnológica Intercontinental. Profesora universitaria. Correo electrónico: ivanisemendes@hotmail.com

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.

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

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

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 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.

1. Introducción

La formación continua es una dimensión importante del desarrollo profesional docente, sobre todo en contextos escolares con características históricas, culturales y territoriales específicas. En la Educación Escolar Quilombola, esta cuestión cobra especial relevancia porque el trabajo pedagógico debe dialogar con la memoria, la ancestralidad, la cultura, el territorio y los conocimientos producidos por las comunidades. Desde esta perspectiva, la formación no se limita a actualizar contenidos, sino que abarca la capacidad del profesorado

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

para comprender el contexto en el que trabaja y transformar ese conocimiento en prácticas pedagógicas contextualizadas.

La Educación Escolar Quilombola es fruto de un proceso histórico de reconocimiento de derechos y de afirmación de las comunidades quilombolas como sujetos colectivos. Entre sus principales hitos figura la Resolución CNE/CEB n.º 8/2012, que orienta la organización escolar tomando en cuenta las dimensiones históricas, culturales, sociales y territoriales de estas comunidades (BRASIL, 2012). Esta orientación se aproxima a la perspectiva intercultural crítica, que cuestiona la homogeneización de los procesos educativos y propone un mayor reconocimiento de las distintas formas de producir y legitimar conocimientos (CANDAU; RUSSO, 2010; WALSH, 2009).

En el contexto amazónico, la relación entre educación, territorio e identidad tiene características propias, dada la diversidad cultural e histórica de las comunidades quilombolas de la región. Costa (2020) destaca la importancia de comprender esta modalidad educativa a partir de la articulación entre territorio, identidad y políticas públicas. Ello implica considerar a los sujetos y los conocimientos producidos en los espacios en los que se inserta la escuela. En Amapá, el debate adquiere particular relevancia ante la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas vinculadas a las experiencias culturales y sociales de las comunidades quilombolas.

En este contexto se inscribe el presente estudio, realizado en dos escuelas estatales quilombolas del municipio de Macapá, la Escola Estadual Quilombola Joaquim Manoel de Jesus Picanço y la Escola Estadual Quilombola Raimundo Pereira da Silva. La investigación se pregunta cómo los procesos de formación continua promovidos por la red estatal responden a las especificidades históricas, culturales y territoriales de estas escuelas. Su objetivo es analizar la organización y los aportes de esas prácticas formativas, atendiendo a sus límites y desafíos. Al poner en relación los marcos normativos, la producción académica y las percepciones del profesorado, el estudio busca contribuir al debate sobre políticas de formación más permanentes, arraigadas en el territorio y articuladas con los conocimientos producidos por las comunidades quilombolas.

2. Metodología

Este artículo forma parte de una investigación de maestría sobre formación continua y educación intercultural en escuelas quilombolas estatales de Macapá, Amapá. Se centra en los

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

desafíos estructurales que inciden en la participación docente y en las prácticas pedagógicas contextualizadas.

La investigación es básica, descriptiva, de enfoque cualitativo y cuantitativo y de método inductivo. Se realizó en dos escuelas estatales quilombolas, con una población de 40 profesores y una muestra de 25 docentes seleccionados por ejercer en esas unidades. La producción de datos comprendió una revisión bibliográfica, un análisis documental y un trabajo de campo, con consulta de la legislación pertinente y aplicación de un cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas y cerradas.

Los datos se organizaron en categorías temáticas y se estudiaron mediante el análisis de contenido (Bardin, 2016). Las preguntas cerradas se sistematizaron en frecuencias y porcentajes, considerando las respuestas válidas de cada ítem. Las respuestas abiertas se interpretaron en relación con el marco teórico y los documentos normativos. Por lo tanto, el número de respuestas consideradas puede variar de una pregunta a otra.

3. Educación Escolar Quilombola, territorio y producción de conocimientos

Comprender la Educación Escolar Quilombola exige reconocer que el quilombo contemporáneo no puede reducirse a la imagen histórica de un refugio, pues estos territorios también son espacios de organización colectiva, resistencia y producción social. Siqueira (2008) destaca el carácter colectivo de los territorios quilombolas, marcado por formas propias de organización y experiencias históricas que contribuyen a construir identidades y modos de vida específicos. Esta perspectiva tiene implicaciones importantes para la educación porque cambia la forma de entender a las comunidades quilombolas. Dejan de verse únicamente como destinatarias de las políticas educativas y pasan a reconocerse como espacios de producción y circulación de conocimientos, memorias y referentes culturales que pueden integrarse en los procesos formativos escolares.

En el contexto amazónico, la relación entre educación y territorio cobra particular relevancia, sobre todo al considerar la diversidad histórica, cultural y social de las comunidades de la región. Costa (2020) vincula la Educación Escolar Quilombola con el territorio, la identidad y las políticas públicas. Señala la necesidad de que las prácticas escolares dialoguen con las condiciones históricas y sociales de los lugares en los que se desarrollan. En la misma línea, Brandão (2017), al entender la educación en su dimensión cultural, contribuye a una concepción del proceso educativo que rebasa los límites físicos de la institución escolar y

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

considera las experiencias, los valores, los conocimientos y las formas de sociabilidad del entorno de los sujetos.

Esta comprensión se apoya en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola, establecidas por la Resolución CNE/CEB n.º 8/2012. Las directrices orientan la organización curricular y las prácticas pedagógicas para que tengan en cuenta las especificidades de las comunidades quilombolas, incluidas su memoria colectiva, sus prácticas culturales, sus saberes tradicionales, sus formas de organización social y su relación con el territorio (BRASIL, 2012). Se pide así a la escuela que establezca mediaciones entre los conocimientos sistematizados y las experiencias sociales del alumnado, y que reconozca los saberes producidos en la comunidad como parte significativa del proceso educativo, más allá de una función complementaria o decorativa en el currículo.

Valorar el territorio permite entender la escuela como parte de una dinámica social más amplia, en la que los conocimientos se producen tanto en el espacio institucional como en las relaciones que las comunidades establecen a partir de sus experiencias históricas y cotidianas. Así, el territorio quilombola constituye el espacio físico donde tiene lugar la educación y participa en la producción de los conocimientos que circulan entre los sujetos. Ello comprende prácticas culturales, relatos familiares, experiencias laborales, manifestaciones religiosas, expresiones artísticas y formas tradicionales de relacionarse con la naturaleza. Incorporadas al trabajo pedagógico de manera contextualizada, estas dimensiones acercan los contenidos escolares a las experiencias del alumnado y fortalecen el reconocimiento de sus identidades y vínculos de pertenencia.

Comprender la Educación Escolar Quilombola a partir de las relaciones entre territorio, identidad y producción de conocimientos implica también reflexionar sobre el papel del profesorado en la construcción de prácticas pedagógicas capaces de dialogar con esas especificidades. En este contexto, la formación docente y la perspectiva intercultural cobran centralidad, especialmente ante el desafío de articular los conocimientos escolares con los saberes y las experiencias de las comunidades quilombolas.

3.1 Formación docente e interculturalidad

La formación continua debe entenderse como parte del desarrollo profesional docente, articulada con la trayectoria y las experiencias construidas en el ejercicio de la profesión, en lugar de concebirse como una sucesión de eventos aislados. Gatti (2014) señala los desafíos de

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

las políticas de formación del profesorado y la necesidad de articular las distintas etapas de esa trayectoria. Imbernón (2017) defiende procesos formativos capaces de responder a los cambios y las incertidumbres del trabajo docente y de valorar la reflexión sobre la práctica y la búsqueda colectiva de alternativas a los problemas de la vida escolar.

Nóvoa (1991, 2017, 2020) amplía esta comprensión al relacionar la formación, la profesión y la identidad docente. Destaca la importancia de crear condiciones para que los profesores reflexionen sobre su trabajo, compartan experiencias y construyan conocimientos a partir de las situaciones concretas que atraviesan la escuela. En la Educación Escolar Quilombola, esta perspectiva adquiere especial relevancia porque las necesidades formativas guardan relación directa con las características de los territorios, las experiencias de las comunidades y los conocimientos que forman parte de su trayectoria histórica y cultural.

Al examinar los saberes docentes, Tardif (2019) señala que resultan de la articulación de distintas fuentes, entre ellas la formación profesional, los conocimientos disciplinares y los saberes curriculares y experienciales. Esta concepción permite entender al profesor como un sujeto que también produce conocimientos en el ejercicio de su profesión. En las escuelas quilombolas, este proceso puede incorporar aprendizajes derivados de la convivencia con la comunidad, el contacto con sus prácticas culturales y el reconocimiento de sus memorias colectivas.

En esta línea, la formación continua debe superar la mera transmisión de información sobre una modalidad educativa y propiciar espacios en los que el profesorado pueda analizar críticamente su práctica, reconocer los saberes construidos a lo largo de su trayectoria y ampliar su capacidad para establecer relaciones entre el currículo escolar y el contexto sociocultural en el que trabaja. Se trata de una formación que considera la realidad vivida por los docentes y las especificidades de los sujetos y territorios implicados en la educación.

La interculturalidad crítica añade a este debate una dimensión relativa a las desigualdades y las relaciones de poder en los procesos educativos. Candau y Russo (2010) problematizan la tradición de homogeneización cultural que marcó la constitución de los sistemas educativos latinoamericanos. Walsh (2009) concibe la interculturalidad como un proyecto político, ético y epistémico orientado a afrontar jerarquías y desigualdades. Desde esta perspectiva, la formación docente intercultural comprende tanto el conocimiento de distintas culturas como la reflexión sobre las relaciones de poder y los criterios que históricamente han determinado qué conocimientos reconoce y legitima la escuela.

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

La perspectiva intercultural supone reconocer que los sujetos implicados en la educación poseen distintos conocimientos, experiencias y formas de interpretar el mundo, que deben tener cabida en la vida escolar. En las escuelas quilombolas, esto implica superar las prácticas que reducen los conocimientos comunitarios a contenidos complementarios u ocasionales y favorecer una relación más equilibrada entre los conocimientos escolares y los producidos y conservados por las propias comunidades.

3.2 Políticas educativas y especificidades de la formación quilombola

En el ámbito normativo, la Educación Escolar Quilombola se apoya en disposiciones que articulan el derecho a la educación, la valoración de la diversidad y el reconocimiento de las especificidades étnico-raciales. La Constitución Federal de 1988 sentó las bases para proteger la diversidad cultural y reconocer los derechos de las comunidades quilombolas. La Ley n.º 9.394/1996 consolidó principios de la educación nacional, y la Ley n.º 10.639/2003 hizo obligatoria la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña y Africana, dando mayor atención a las relaciones étnico-raciales en el currículo escolar (BRASIL, 1988, 1996, 2003).

Entre los principales hitos específicos de esta modalidad destaca la Resolución CNE/CEB n.º 8/2012, que establece orientaciones propias para la Educación Escolar Quilombola y refuerza la importancia de la formación específica de los profesionales, los currículos contextualizados y el reconocimiento de los conocimientos producidos por las comunidades. Se suma el Decreto n.º 8.752/2016, que instituyó la Política Nacional de Formación de los Profesionales de la Educación Básica y reforzó la responsabilidad de los sistemas educativos de promover la formación inicial y continua de estos profesionales (BRASIL, 2012, 2016).

La existencia de estas normas, sin embargo, no asegura por sí sola su aplicación en la vida escolar, ya que esta depende de las condiciones institucionales y de cómo se apropian de las políticas los distintos sujetos implicados. Gomes (2017) destaca el papel de la educación para afrontar el racismo y valorar las experiencias construidas por el movimiento negro. Arroyo (2015) contribuye a entender los colectivos sociales como productores de conocimientos que también instan a la escuela a revisar sus prácticas. En el contexto amazónico, Silva (2018) subraya la necesidad de acercar el currículo y la formación docente a las especificidades de las 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

La implementación de las políticas educativas va más allá del cumplimiento formal de las normas y requiere condiciones que permitan plasmarlas en prácticas pedagógicas contextualizadas. Como muestra la tesis de maestría, aunque se identifican avances en la incorporación de las relaciones étnico-raciales a los documentos y las prácticas escolares, persisten desafíos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de materiales didácticos y la articulación entre escuela y comunidad. Estos aspectos son relevantes para consolidar una Educación Escolar Quilombola vinculada a las características y los saberes de sus territorios.

4. Resultados y discusión

La distribución de las respuestas reveló una diferencia entre la disposición del profesorado a participar en la formación continua y la regularidad de la oferta. Aunque el 87,5 % de los participantes afirmó asistir a actividades promovidas por la Secretaría de Educación del Estado de Amapá y/o por las escuelas, la periodicidad se describió predominantemente como esporádica (41,2 %), seguida de la oferta semestral (23,5 %), anual (17,6 %) y mensual (17,6 %).

Este panorama indica que el profesorado reconoce la importancia de la formación continua, aunque todavía no se ha consolidado plenamente como un proceso permanente de desarrollo profesional. Ello coincide con Nóvoa (1991, 2017) e Imbernón (2017), quienes defienden una formación vinculada a las experiencias, los problemas concretos y las necesidades de la vida escolar.

La Educación Escolar Quilombola también está presente de manera desigual en las actividades formativas. Entre los participantes, el 47,1 % afirmó que la temática se aborda en la formación, el 35,3 % indicó que se aborda con frecuencia y el 17,6 % señaló que esos contenidos aparecen rara vez. Entre las principales demandas para futuras actividades destacaron la identidad y la pertenencia, la historia y la cultura afrobrasileñas y quilombolas, la ancestralidad y los saberes tradicionales, las relaciones étnico-raciales, la legislación y la formación intercultural.

Estas respuestas permiten observar que las necesidades formativas rebasan la actualización convencional de contenidos e incluyen conocimientos vinculados al territorio y a las experiencias comunitarias. Esta interpretación coincide con Tardif (2019), para quien los

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

saberes docentes se constituyen también a partir de la experiencia profesional y de las relaciones establecidas en el contexto del trabajo educativo.

Pese a las limitaciones de la oferta y la organización de la formación, el profesorado valoró mayoritariamente de forma positiva su contribución al trabajo pedagógico. El 84,4 % afirmó que estas actividades contribuían significativamente a su labor, mientras que el 11,8 % señaló un aporte parcial. Entre las principales dificultades se citaron la falta de tiempo, la incompatibilidad de horarios, las condiciones de desplazamiento, la falta de transporte, los costos, la escasez de actividades específicas, las fallas de comunicación y los problemas de conectividad.

Las respuestas indican que la participación en la formación depende tanto de la iniciativa individual del profesorado como de las condiciones que ofrecen los sistemas educativos. Esta realidad coincide con las reflexiones de Gatti (2014) sobre la necesidad de políticas de formación estructuradas y de Arroyo (2015) sobre la importancia de considerar las condiciones concretas y las especificidades de los sujetos y los territorios.

En cuanto a las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola, el 58,8 % de los profesores afirmó conocerlas y el 41,2 % dijo conocerlas parcialmente. No hubo casos de desconocimiento total. Todos afirmaron trabajar contenidos relacionados con la historia, la cultura y la identidad quilombolas. El 58,8 % lo hacía con frecuencia y el 41,2 %, siempre.

La incorporación de los saberes de la comunidad presentó una distribución similar. El 58,8 % indicó que esta integración se realizaba con frecuencia y el 41,2 % afirmó hacerlo siempre. El dato señala un acercamiento entre el currículo escolar y los conocimientos comunitarios, aunque sigue siendo necesario profundizar en la apropiación de las directrices y su aplicación en prácticas pedagógicas contextualizadas.

Entre las experiencias relatadas por el profesorado figuran actividades sobre ancestralidad, territorio, oralidad, plantas medicinales, alimentación, Marabaixo, literatura afroamapaense, griots, mitos y otras manifestaciones culturales. Además, el 82,4 % afirmó desarrollar proyectos relacionados con la memoria, la ancestralidad, el territorio y la identidad quilombolas.

El 50 % del profesorado consideró frecuente la participación de la comunidad en las actividades pedagógicas, el 37,5 % la consideró ocasional y el 12,5 %, escasa. Estos datos muestran esfuerzos por acercar los contenidos escolares a las experiencias comunitarias. Esta perspectiva cuenta con el respaldo de la Resolución CNE/CEB n.º 8/2012 y de los aportes de

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

Brandão (2017), Gomes (2017) y Paulino y Carneiro (2021), quienes valoran la cultura, el territorio y los saberes comunitarios en la educación.

Los materiales didácticos, sin embargo, siguen siendo una de las principales carencias detectadas. El profesorado señaló la escasez de recursos específicos, la escasa representación de la historia y la cultura de los quilombos de Amapá y la necesidad de adaptar los materiales disponibles. Algunos docentes indicaron que usaban recursos propios o materiales culturales producidos o adquiridos por iniciativa individual.

Esta situación muestra una distancia entre los esfuerzos docentes para contextualizar la enseñanza y las condiciones institucionales disponibles para sostener esas prácticas. La contextualización del currículo requiere, además de la iniciativa del profesorado, materiales adecuados, infraestructura, tiempo de planificación y condiciones que favorezcan la articulación entre escuela y comunidad.

Los resultados muestran que el profesorado valora la formación continua y desarrolla prácticas que incorporan conocimientos, memorias, manifestaciones culturales y referentes territoriales quilombolas. Al mismo tiempo, persisten obstáculos relacionados con la periodicidad de la formación, las condiciones de acceso, los materiales didácticos y la organización de las políticas formativas.

El desafío va más allá de ampliar la oferta de cursos e implica construir procesos permanentes y contextualizados, articulados con las particularidades de las comunidades y los problemas concretos que experimenta el profesorado. Imbernón (2017), Nóvoa (2020) y Tardif (2019) contribuyen a comprender la formación como una dimensión del desarrollo profesional. Candau (2020) y Walsh (2009) subrayan la necesidad de reconocer distintos conocimientos y afrontar las jerarquías históricas del espacio escolar.

5. Consideraciones finales

El análisis muestra que el profesorado reconoce la importancia de la formación continua para su trabajo en las escuelas estatales quilombolas de Macapá, como reflejan su participación en las actividades formativas y su valoración del aporte de estas a la práctica pedagógica. La oferta, sin embargo, sigue siendo irregular, y el tratamiento de la Educación Escolar Quilombola requiere mayor continuidad y profundidad, en particular ante las necesidades señaladas por los docentes.

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

Las demandas formativas están directamente relacionadas con las especificidades de los territorios quilombolas e incluyen la identidad y la pertenencia, la historia y la cultura afrobrasileñas y quilombolas, la ancestralidad, los saberes tradicionales, las relaciones étnico-raciales, la legislación y las prácticas interculturales. Por ello, la formación debe ir más allá de la actualización técnica e incluir conocimientos históricos, culturales y pedagógicos vinculados a la realidad de las comunidades y a la vida escolar.

Los resultados también muestran iniciativas docentes orientadas a valorar la historia, la cultura, la memoria, el territorio y los saberes comunitarios. Estas experiencias señalan posibilidades concretas de acercar el currículo a la realidad quilombola y muestran que el profesorado viene elaborando estrategias para integrar referentes culturales de la comunidad en el trabajo pedagógico.

Pese a estos avances, persisten dificultades relacionadas con la periodicidad de las actividades formativas, los desplazamientos, la conectividad, la disponibilidad de materiales contextualizados y el tiempo para estudiar y planificar. Para consolidar la Educación Escolar Quilombola es necesario que los sistemas educativos asuman mayor responsabilidad en la provisión de apoyo pedagógico, material e institucional, más allá del esfuerzo individual del profesorado.

Fortalecer esta modalidad en Macapá requiere una mayor articulación entre formación docente, currículo, territorio y comunidad, con una concepción de la interculturalidad como diálogo entre distintos sujetos y formas de conocimiento, según plantean Candau (2020) y Walsh (2009). Se recomienda una formación permanente, arraigada en los territorios y construida con la participación del profesorado y las comunidades, junto con una mayor disponibilidad de materiales didácticos contextualizados y condiciones adecuadas para el estudio y la planificación colectiva.

Se concluye que existen posibilidades concretas de fortalecer las prácticas interculturales en las escuelas investigadas, como muestran el interés del profesorado, los proyectos desarrollados y la incorporación de elementos de la cultura quilombola a las actividades pedagógicas. El desafío es convertir esas iniciativas en una política educativa continua y estructurada que garantice formación, materiales, infraestructura y condiciones de trabajo acordes con las especificidades históricas, culturales y territoriales de las 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

Referencias

ARROYO, M.G. **Os coletivos diversos repensam a formação docente** [Los colectivos diversos repiensan la formación docente]. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** [Análisis de contenido]. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura** [La educación como cultura]. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** [Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988]. Brasília, DF: Presidencia de la República, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 8.752, de 9 de mayo de 2016**. Dispone sobre la Política Nacional de Formación de los Profesionales de la Educación Básica. Brasília, DF: Presidencia de la República, 2016.

BRASIL. **Ley n.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996**. Establece las directrices y bases de la educación nacional. Brasília, DF: Presidencia de la República, 1996.

BRASIL. **Ley n.º 10.639, de 9 de enero de 2003**. Modifica la Ley n.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996, para incluir obligatoriamente en el currículo oficial de la red educativa el tema “Historia y Cultura Afrobrasileñas”. Brasília, DF: Presidencia de la República, 2003.

BRASIL. **Resolución CNE/CEB n.º 4, de 13 de julio de 2010**. Define las Directrices Curriculares Nacionales Generales para la Educación Básica. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Resolución CNE/CEB n.º 8, de 20 de noviembre de 2012**. Define las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola en la Educación Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.

CANDAU, V. M.(coord.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências** [Pedagogías decoloniales e interculturalidad: insurgencias]. Rio de Janeiro: Apoena, 2020.

CANDAU, V. M.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa [Interculturalidad y educación en América Latina: una construcción plural, original y compleja]. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n.º 29, p. 151-169, 2010.

GATTI, B. A. **Formação inicial e continuada de professores: desafios e perspectivas** [Formación inicial y continua del profesorado: desafíos y perspectivas]. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** [El movimiento negro educador: saberes construidos en las luchas por la emancipación]. Petrópolis: Vozes, 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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** [Formación docente y profesional: formarse para el cambio y la incertidumbre]. 10.ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas** [Formación continua del profesorado: realidades y perspectivas]. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente** [Profesores: imágenes del futuro presente]. Lisboa: Educa, 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação: identidade, trabalho e desafios** [Los profesores y su formación: identidad, trabajo y desafíos]. Lisboa: Porto Editora, 2020.

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

SILVA, J. da. **Educação quilombola, currículo e formação de professores na Amazônia** [Educación quilombola, currículo y formación del profesorado en la Amazonía]. São Luís: EDUFMA, 2018.

SIQUEIRA, M. de J. **Quilombos e a luta pela terra e liberdade** [Quilombos y la lucha por la tierra y la libertad]. Salvador: UFBA, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** [Saberes docentes y formación profesional]. 17.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver [Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir y re-vivir]. En: CANDAU, Vera Maria (coord.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas** [Educación intercultural en América Latina: entre concepciones, tensiones y propuestas]. 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.