

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA: OS DESAFIOS DE UMA  
EDUCAÇÃO TRANSFRONTEIRIÇA**

**VOCATIONAL TRAINING AND TEACHING: THE CHALLENGES OF CROSS-  
BORDER EDUCATION**

**FORMACIÓN Y ENSEÑANZA PROFESIONAL: LOS RETOS DE LA  
EDUCACIÓN TRANSFRONTERIZA**



10.56238/sevened2026.018-004

**Clarice Lyra Poltronieri**

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Roraima (UERR)

E-mail: [clarice.poltronieri@alunos.uerr.edu.br](mailto:clarice.poltronieri@alunos.uerr.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3004967714121612>

**Moacir Correa do Monte**

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Roraima (UERR)

E-mail: [moacir.monte@alunos.uerr.edu.br](mailto:moacir.monte@alunos.uerr.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3150920053512891>

---

**RESUMO**

O artigo analisa criticamente os desafios e as perspectivas da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, com ênfase no estado de Roraima e em suas especificidades transfronteiriças. O objetivo foi refletir sobre a construção da formação docente no Brasil desde suas raízes históricas. Para isso foi feita uma revisão de literatura sustentada em autores como Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif e Bernadete Gatti, discutindo o processo histórico de profissionalização docente no Brasil. O estudo evidencia que, apesar de avanços, persistem lacunas estruturais na formação docente, especialmente em regiões periféricas e amazônicas, onde prevalecem desigualdades educacionais, precarização das condições de trabalho e desarticulação entre saberes teóricos e práticos. As reflexões demonstram que a constituição dos saberes docentes demanda uma formação que valorize a identidade profissional, a reflexão crítica e o diálogo entre teoria e prática. Em territórios de fronteira, como Roraima, argumenta-se que a Interculturalidade Crítica constitui referencial essencial para enfrentar desigualdades, descolonizar práticas pedagógicas e reconhecer a diversidade presente nas escolas. Conclui-se que a formação docente deve ser contínua, humanizadora e territorializada, capaz de promover a emancipação profissional e responder às complexidades contemporâneas.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Interculturalidade Crítica. Educação Transfronteiriça.

**ABSTRACT**

This article critically analyzes the challenges and perspectives of initial and continuing teacher training in Basic Education, with an emphasis on the state of Roraima and its cross-border specificities. The

objective was to reflect on the construction of teacher training in Brazil from its historical roots. To this end, a literature review was conducted based on authors such as Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, and Bernadete Gatti, discussing the historical process of teacher professionalization in Brazil. The study shows that, despite advances, structural gaps persist in teacher training, especially in peripheral and Amazonian regions, where educational inequalities, precarious working conditions, and a disconnect between theoretical and practical knowledge prevail. The reflections demonstrate that the constitution of teaching knowledge demands training that values professional identity, critical reflection, and dialogue between theory and practice. In border territories, such as Roraima, it is argued that Critical Interculturality constitutes an essential framework for confronting inequalities, decolonizing pedagogical practices, and recognizing the diversity present in schools. It is concluded that teacher training must be continuous, humanizing, and territorially focused, capable of promoting professional emancipation and responding to contemporary complexities.

**Keywords:** Teacher Training. Critical Interculturality. Cross-Border Education.

### **RESUMEN**

Este artículo analiza críticamente los desafíos y perspectivas de la formación inicial y continua del profesorado de Educación Básica, con énfasis en el estado de Roraima y sus particularidades transfronterizas. El objetivo fue reflexionar sobre la construcción de la formación docente en Brasil desde sus raíces históricas. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica basada en autores como Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif y Bernadete Gatti, quienes abordan el proceso histórico de profesionalización docente en Brasil. El estudio muestra que, a pesar de los avances, persisten brechas estructurales en la formación docente, especialmente en las regiones periféricas y amazónicas, donde prevalecen las desigualdades educativas, las condiciones laborales precarias y la desconexión entre el conocimiento teórico y el práctico. Las reflexiones demuestran que la constitución del conocimiento docente exige una formación que valore la identidad profesional, la reflexión crítica y el diálogo entre teoría y práctica. En territorios fronterizos, como Roraima, se argumenta que la Interculturalidad Crítica constituye un marco esencial para afrontar las desigualdades, descolonizar las prácticas pedagógicas y reconocer la diversidad presente en las escuelas. Se concluye que la formación docente debe ser continua, humanizadora y centrada en el territorio, capaz de promover la emancipación profesional y responder a las complejidades contemporáneas.

**Palabras clave:** Formación Docente. Interculturalidad Crítica. Educación Transfronteriza.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil segue como um desafio em pleno século XXI, ainda com lacunas e problemas estruturais, mesmo diante de inúmeros estudos, discussões e reflexões históricas sobre o tema. Apesar das lacunas e problemas estruturais persistirem, eles não são homogêneos e assume particularidades significativas no estado de Roraima, marcado pela diversidade étnica, cultural e pela dinâmica transfronteiriça.

Nesse sentido, discutir a formação docente perpassa pela capacidade crítica do professor em compreender seu papel social, indo além da função de mero transmissor de conteúdo, conforme preconiza Freire (1996), para quem ensinar pressupõe um compromisso ético, político e estético. A formação docente, portanto, deve promover reflexão crítica, diálogo e reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos. Essa concepção dialoga com Nóvoa (1995, 1997), Tardif (2000) e Gatti (2008, 2010, 2020), que problematizam a fragmentação da formação inicial e defendem a articulação entre saberes teóricos, práticos e experienciais.

Este artigo discute duas questões centrais:

Como se configurou o processo de profissionalização docente ao longo da história e quais transformações ocorreram nas últimas décadas?

Quais saberes são necessários à formação inicial e continuada e como se articulam às exigências da docência contemporânea, especialmente no contexto de Roraima?

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem analítico-crítica, cujo objetivo é compreender como diferentes referenciais teóricos contribuem para a construção de uma formação docente coerente, crítica e intercultural.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza analítico-crítica, estruturada a partir de uma revisão narrativa de literatura, conforme descrito por Gil (2008) e Vosgerau e Romanowski (2014). A escolha desse tipo de revisão justifica-se pela necessidade de reunir, interpretar e problematizar produções clássicas e contemporâneas acerca da formação docente no Brasil, articulando-as às especificidades da Educação Básica no estado de Roraima.

A seleção do material bibliográfico seguiu os seguintes critérios de inclusão: (a) obras de referência na área da formação docente, especialmente os autores que fundamentam o debate nacional — Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif e Bernadete Gatti; (b) pesquisas publicadas entre 1990 e 2025 que abordam formação inicial, formação continuada, profissionalização docente, saberes profissionais e contextos educacionais amazônicos ou transfronteiriços. Foram excluídas produções com foco estritamente técnico-administrativo ou que não dialogassem com a perspectiva crítica adotada nesta investigação.

A busca bibliográfica foi realizada nas bases Scielo, Google Scholar, ERIC, além da consulta a legislações nacionais e documentos do Conselho Nacional de Educação. As palavras-chave empregadas na busca foram: “formação docente”, “profissionalização”, “saberes docentes”, “interculturalidade crítica”, “educação transfronteiriça” e “Amazônia/Roraima”, com o uso do boleador AND.

A análise do material seguiu procedimentos de análise temática, organizados em três eixos: (1) trajetória histórica da profissionalização docente; (2) constituição e temporalidade dos saberes profissionais; e (3) formação docente em contextos amazônicos e transfronteiriços, com ênfase na Interculturalidade Crítica. Esses eixos orientaram a leitura, a interpretação e o diálogo entre os autores selecionados, permitindo a construção de uma síntese crítica articulada ao contexto educacional roraimense.

### **3 UMA BREVE CAMINHADA PELO CAMINHO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA**

A imagem do professor no Brasil esteve historicamente atrelada ao apostolado e ao sacerdócio, conforme explica Nóvoa (1995). Ele aponta que, ao longo do século XIX, consolidou-se uma imagem do professor como um funcionário público do qual era esperada humildade e obediência, o que criou de uma auréola mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Dessa forma, a ideia de entender a docência como uma profissão foi substituída pela mística de um trabalho vocacional e quase voluntário, sem perspectiva de valorização profissional.

Dessa forma, Nóvoa (1995) mostra que a profissão docente entra o século XX sem o devido reconhecimento e valorização enquanto classe trabalhadora, estando intimamente ligada à ideia romantizada de vocação, o que justificaria uma formação mínima, já que dependeria do ‘dom’ para a docência.

Gatti (2010) comprova a tese ao mostrar que a formação inicial ficou de lado até meados da década de 1990, cabendo aos docentes uma formação de nível médio nas então chamadas Escolas Normais para atuação nas séries iniciais do agora denominado Ensino Fundamental (EF). Destacou que não havia formação específica para quem atuasse nas séries finais do EF e também no que hoje chamamos Ensino Médio. A preocupação por formações mais específicas, segundo a autora, surge timidamente no decorrer do século XX e mesmo assim só tendo ocorrido devido às lutas travadas ao longo da história pedagógica profissional no Brasil.

A pesquisadora explica que até a criação de algumas leis específicas, a docência era concedida a bacharéis que fizessem um ano de disciplinas pedagógicas, (vulgo 3+1). Destaca uma primeira mudança importante, o Parecer n. 161, de 1986, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, que reformula o curso de Pedagogia e estabelece uma formação profissional docente diferenciada para professores das séries iniciais do EF, à época chamadas de 1ª à 4ª série.

Gatti (2010) explica que desde este Parecer, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e chegando à Resolução n. 1, de 15/05/2006, do Conselho Nacional de Educação, foram muitos debates teóricos. Salienta, entretanto, que na prática houve poucas mudanças, mas destaca que o processo por si aponta uma preocupação em reformular a profissionalização docente, o que tem ocorrido de forma gradual, porém ainda sem a celeridade necessária.

A pesquisadora demonstra ainda que boa parte dos professores da Educação Básica assume a sala de aula com grandes lacunas na sua formação inicial. Nos apontamentos levantados em pesquisa de alguns cursos de licenciatura: “(...) o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino” (Gatti, p.1358, 2010).

Além da fragmentação, ela destaca que, nos casos de docentes atuantes em disciplinas específicas, os problemas são ainda maiores, já que a formação possui um caráter genérico. Gatti (2020) destaca que na maior parte das licenciaturas ainda predomina a ênfase nos conhecimentos específicos das disciplinas, deixando uma grande lacuna em relação à preparação para a profissionalidade docente, como por exemplo, os aprendizados relacionados às peculiaridades da profissão, seus fundamentos e práticas.

Gatti e Nunes (2008) também comprovam a desvalorização docente no próprio âmbito acadêmico, onde quem se dedica à formação docente tem menos prestígio do que quem trabalha em atividades de pesquisa e pós-graduação. A autora reitera que a atividade que implica na formação docente “[...] é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado” (Gatti e Nunes, 2009, p. 152).

Tardif (2000) também aponta para a fragmentação na formação universitária para a docência e acrescenta que a lógica seguida está relacionada ao conhecimento transmitido, sem manter relações práticas, o que facilita o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. E ainda destaca o distanciamento que há entre o saber universitário e o saber da escola básica.

Apesar do distanciamento temporal com a atualidade, as pesquisas e reflexões dos autores ainda são contemporâneas. Se apontarmos para a realidade atual no contexto amazônico, por exemplo, podemos afirmar que a formação docente ainda se mostra insuficiente e pouco alinhada às demandas reais da educação básica, sobretudo devido às desigualdades regionais, às condições estruturais precárias e à falta de programas contínuos e contextualizados.

Camargo, Nascimento e Rodrigues (2024) comprovam em seu estudo que, apesar dos esforços formativos, “a diversidade existente na organização social e econômica da região amazônica [...] contribui para a inibição das oportunidades educacionais” (Camargo; Nascimento; Rodrigues, 2024, p. 230). Isso porque muitos programas de formação ainda desconsideram as especificidades das escolas amazônicas — como turmas multisseriadas, populações tradicionais e realidades transfronteiriças —

resultando em formações frequentemente aligeiradas, descontextualizadas e pouco articuladas com as condições concretas de trabalho docente.

#### **4 QUAIS CONHECIMENTOS SÃO IDEAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?**

Se a formação inicial docente já apresenta lacunas, tratar de sua formação continuada (ou permanente, como preferimos chamar) é ainda mais desafiador diante da rotina do profissional que se divide entre planejamento e preparação das aulas, execução, correção de atividades e processos avaliativos exigidos pelas secretarias de educação. A tudo isso se somam as atividades diferenciadas para alunos com deficiência e em muitos casos, o malabarismo de ministrar diversos componentes curriculares diferentes de sua área de formação inicial para cumprir a carga horária.

A grande questão é que os problemas educacionais têm persistido e se multiplicado e os professores têm sofrido um aumento em sua carga de trabalho, além do habitual, restando-lhe pouco tempo e energia para essa formação permanente. Soma-se a isso a falta de aplicabilidade dos saberes que lhe são cobrados para ensino e a falta de relação destes com seu próprio saber ou com o do aluno. Mas quais conhecimentos o professor precisa para promover o aprendizado?

Segundo Nóvoa (1995), as escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos historicamente construídos como científicos, desconsiderando outros. Mesmo assim, o autor reconhece a escola como um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Da mesma forma, Freire (1996) critica o que chamou de educação bancária, hegemonicamente construída nas escolas brasileiras. E estimula o desenvolvimento de saberes docentes que incluem pesquisa, prática, ética, rigor, mas acima de tudo, respeito e reconhecimento dos saberes, tanto do próprio professor, quanto dos alunos. Ou seja, para Freire (1996) o professor deve ter capacidade crítica de discernir os saberes importantes e necessários para o desenvolvimento do aprendizado do aluno, bem como ter a postura de um pesquisador produtor de conhecimentos.

Tardif (2000) segue no mesmo caminho ao afirmar que o professor precisa compreender e se apegar às suas capacidades profissionais a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. Ele destaca ainda que os saberes dos profissionais da educação são temporais ao se construírem em três momentos de sua trajetória: sua experiência pessoal; sua prática inicial; e sua carreira.

No primeiro aspecto ele explica que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino vem da internalização de suas experiências enquanto aluno ou mesmo observador do modelo educacional que o cerca. Com isso, a formação do profissional se dá a partir de suas experiências biográficas anteriores, tanto na escola, quanto na família ou nos grupos sociais aos quais o sujeito caminhou antes de ingressar na graduação.

Em segundo lugar, os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.

Finalmente, são temporais em um terceiro sentido pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

## **5 MAS QUAL A IMPORTÂNCIA DE ESTARMOS TOMANDO ESSES DADOS COMO REFERÊNCIA E RELACIONANDO-OS COM A NOSSA REALIDADE?**

Segundo Gatti (2010), estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania. Para ela, não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.

Ainda segundo Gatti (2010), essa base sólida nos leva a sair do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, capaz de construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. O professor deve sempre buscar novas metodologias no sentido de direcionar as práticas educacionais levando em consideração as particularidades que existem no ambiente escolar e no sistema educacional local. A isso, deve-se acrescentar uma formação complementar, continuada e sequenciada (Gatti, 2010).

Se a formação docente inicial for frágil, o professor em início de carreira pode ser levado à adoção de determinadas concepções pedagógicas já ultrapassadas, conforme Libâneo (2000) aponta. São as experiências iniciais que vão balizar suas metodologias e a inexperiência associada a uma realidade escolar à qual ele não foi preparado pode levar à perpetuação de tendências hegemônicas, colonizadoras e excludentes. Nesse sentido, o profissional deve ao longo de sua trajetória docente buscar alternativas para que seu método de aprendizagem seja efetivamente eficiente e que faça com que o aluno possa compreender o mundo à sua volta e mudar seu comportamento.

Tardif (2000) reforça que, em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. Desse modo, o docente será capaz de orientar-se em meio aos desafios encontrados em sua ação pedagógica e direcionar as pertinências aos seus devidos mecanismos ou instrumentos capazes de solucionar tais contratempos.

Entretanto, os desafios são inúmeros e as possibilidades de resolução dependem de diversos fatores, como por exemplo, as tendências educacionais que servem de base para sua metodologia. Segundo o que afirma Libâneo (2000), em alguns casos as tendências se complementam, em outros, divergem. De qualquer modo, a classificação e sua descrição poderão funcionar como um instrumento de análise para o professor avaliar a sua prática de sala de aula.

A formação permanente é, sem dúvidas, um caminho a seguir na obtenção de saberes profissionais que decerto contribuirão para a atividade docente, porém devemos considerar que a prática docente leva tempo para ser desenvolvida. Até porque, conforme Tardif (2000) afirma, os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos. Eles provêm de diversas fontes de conhecimento circulares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Ainda segundo Tardif (2000), os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

Como crítico a esses modelos de formação, Freire (1996) tem sido a inspiração na formação permanente docente, pois afirma que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 38) e ainda complementa que “Como gente, mulher ou homem, somos seres inconclusos, em permanente busca” (Freire, 1996, p. 50). O pesquisador contribui muito nos debates sobre os saberes docentes necessários para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

## **6 A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE TRANSFRONTEIRIÇA**

Reconhecendo as múltiplas realidades transfronteiriças de Roraima, conforme mencionado na introdução deste trabalho, a formação docente não pode se limitar a modelos homogêneos e universalizantes. O desafio da profissionalização, já discutido à luz das contribuições de Nóvoa (1991, 1995), Gatti (2009, 2010, 2020), Tardif (2000) e Freire (1996), exige uma expansão do olhar para as complexas dinâmicas de fronteira. O espaço fronteiro não deve ser visto apenas como um limite geográfico, mas como um lócus de intensa circulação, de hibridismos culturais e de conflitos sociais e identitários (Albuquerque, 2010).

Nesse sentido, a lacuna identificada na formação contínua, que precisa superar visões meramente técnicas (Gatti, 2020) e desarticuladas da realidade (Tardif, 2000), encontra na Interculturalidade Crítica uma via coerente para o desenvolvimento profissional. A educação transfronteiriça, nesse prisma, não se restringe a programas bilíngues ou meras descrições da diversidade, mas exige que o docente se posicione ativamente diante da intersecção de culturas (Fleuri, 2003).

A Interculturalidade Crítica, conforme proposta por Candau (2008), difere da abordagem funcional, pois questiona as estruturas de poder e as desigualdades subjacentes às relações culturais, em vez de apenas celebrar a diversidade de forma superficial. A autora defende que é fundamental que a formação de professores enfrente o preconceito, a discriminação e o racismo no cotidiano escolar, articulando a dimensão da diferença com a da igualdade (Candau, 2008).

Em um estado como Roraima, marcado pela presença de povos indígenas, migrantes venezuelanos e guianenses, a Interculturalidade Crítica oferece o referencial teórico-prático necessário para que o professor desenvolva uma competência crítica que descolonize o currículo, questionando saberes hegemônicos; acolha a diversidade linguística e cultural dos estudantes em situação de refúgio e migração; e promova o diálogo e o reconhecimento mútuo, transformando a escola em um espaço de negociação cultural e de luta por direitos humanos (Candau, 2008).

Poltronieri e Maia Neto apontam que o currículo da educação básica já traz o reconhecimento da diversidade cultural. Os autores demonstram o entrelaçamento entre currículo e práticas profissionais docentes, entretanto afirmam que “A ausência de formações permanentes aos profissionais da educação também influencia na evolução das práxis pedagógicas” (Poltronieri e Maia Neto, n.p., 2025).

Portanto, a formação docente para a realidade transfronteiriça deve ser um processo de constante (re)construção, que habilite o professor a ser um mediador crítico e transformador das múltiplas realidades que se encontram em sua sala de aula, superando a visão de um território homogêneo para abraçar a complexidade de um entrelugar fronteiriço. Assim, a promoção da formação permanente para os professores de Roraima deve estar vinculada às ideias da Interculturalidade Crítica.

## 7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As reflexões debatidas no texto permitiram compreender que a formação docente no Brasil, embora marcada por avanços legais e teóricos, continua atravessada por lacunas estruturais, comprometendo a profissionalização e o exercício crítico da docência. Dessa forma, foi possível responder à primeira questão proposta na pesquisa: como se configurou o processo de profissionalização docente ao longo da história e quais transformações ocorreram nas últimas décadas?

Também foi respondida à segunda reflexão proposta: Quais saberes são necessários à formação inicial e continuada e como se articulam às exigências da docência contemporânea, especialmente no contexto de Roraima?

Os objetivos propostos foram alcançados ao evidenciar que o processo histórico de profissionalização docente no país se construiu de forma lenta, fragmentada e frequentemente alicerçada em visões vocacionais e não profissionais, como indicam Nóvoa (1995) e Gatti (2010). Essa herança ainda reverbera nas licenciaturas contemporâneas, que permanecem desarticuladas das demandas reais da escola básica e distantes das condições concretas de trabalho do professor. Percebeu-se, ainda, a persistência de falhas na formação inicial e continuada docente no Brasil, com desafios específicos do contexto amazônico, em especial de Roraima.

A discussão sobre os saberes necessários à formação inicial e permanente revelou que a construção deles é múltipla, heterogênea e temporal, reforçando que nenhum modelo formativo pode ser eficaz se desconsiderar a trajetória biográfica, a prática inicial e as transformações que marcam a carreira docente. Além disso é preciso defender uma profissional crítico, ético e reflexivo, capaz de se reconhecer como sujeito histórico e inconcluso, cujo aprendizado se dá na e pela prática.

A urgência em se promover a profissionalidade docente considerando a realidade local é ainda maior quando tratamos do contexto amazônico, em especial da amazônia roraimense, em virtude da imensa complexidade cultural, das desigualdades regionais e das demandas específicas das escolas situadas em territórios transfronteiriços.

Diante desse cenário, evidencia-se que a formação docente atual – tanto inicial quanto permanente – ainda não responde de maneira satisfatória às necessidades da Educação Básica em Roraima. A ausência de processos formativos contínuos, articulados às especificidades territoriais, bem como a desvalorização do professor e as condições precárias de trabalho, limitam a construção de saberes profissionais sólidos e contextualizados. As formações oferecidas, em geral, ainda reproduzem saberes hegemônicos e colonialistas, distantes da complexidade social, cultural e linguística que caracteriza o estado.

Nesse sentido, a perspectiva da Interculturalidade Crítica emerge como um referencial indispensável para repensar a formação docente na região, até porque atuar em contextos de fronteira exige que o professor desenvolva competências interculturais capazes de problematizar relações de poder, descolonizar o currículo, valorizar saberes discentes e promover práticas pedagógicas que reconheçam e acolham as diferenças. A formação docente, seja inicial, seja permanente, precisa ser entendida como processo de (re)construção contínua dos saberes; ser o eixo estruturante para que os professores se tornem mediadores críticos e transformadores de realidades diversas, e não apenas aplicadores de conteúdo.

Como reflexão final, entende-se que superar os desafios históricos da formação docente no Brasil e, especificamente, no contexto amazônico, demanda políticas públicas efetivas, financiamento adequado, valorização do magistério e, sobretudo, uma formação que articule teoria, prática, humanização e território. Além disso, construir uma formação docente coerente, crítica e intercultural vai além das necessidades acadêmicas, trata-se de um compromisso ético que vise a garantia de uma educação básica de qualidade, capaz de responder às complexidades do presente e de promover uma escola verdadeiramente inclusiva, equitativa e democrática.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; NASCIMENTO, Flávio Nogueira do; RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa. Formação docente e situações de trabalho: tendências em teses e dissertações no contexto amazônico. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 220–248, maio/ago. 2024. DOI: 10.5965/1984723825582024220.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, 29).

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. 31 (113), dez. 2010. 2v. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/> Acesso em 15 ago. 2025.

\_\_\_\_\_. Perspectiva da formação de professores para o magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. Salvador: FAEEBA - **Educação e Contemporaneidade**, jan./mar. 2020. v.29, n. 57, p-18-28. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28> Acesso em 15 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. In: Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_, António. **O processo histórico de profissionalização do professorado**. In: Profissão Professor. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1995. 2 ed.

POLTRONIERI, Clarice Lyra; NETO, Geraldo Pereira Maia. **Currículo na Amazônia roraimense: reflexões sobre entreculturas e interculturalidade**. In: Anais do XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED). Anais. Serra Talhada (PE) AESET, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xv-forum-internacional-de-pedagogia-xv-fiped-502395/1097667-CURRICULO-NA-AMAZONIA-RORAIMENSE--REFLEXOES-SOBRE-ENTRECULTURAS-E-INTERCULTURALIDADE>. Acesso em: 01/11/2025

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, 13:05-24.



VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Revisão da produção científica: estratégias e procedimentos para o estado da arte. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 165–185, jan./abr. 2014.