

FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA: TERRITÓRIO, INTERCULTURALIDADE E SABERES LOCAIS NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

TEACHER EDUCATION IN THE AMAZON: TERRITORY, INTERCULTURALITY AND LOCAL KNOWLEDGE IN THE CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL PRACTICE

Rogério Santana Moraes; Rafael Turatti Siqueira

Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO), Porto Velho, Rondônia, Brasil.

Recebido em: 19/08/2026 | Aprovado em: 23/08/2026 | Publicado em: 24/08/2026

Resumo: Este artigo discute a formação docente na Amazônia considerando as relações entre território, interculturalidade e saberes locais. Parte-se do entendimento de que modelos formativos uniformes não contemplam plenamente a diversidade geográfica, social, cultural e linguística das diferentes realidades amazônicas. O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva, fundamentada em produções sobre formação de professores, educação intercultural e perspectivas decoloniais, além das diretrizes brasileiras para a formação inicial do magistério. Argumenta-se que a preparação docente precisa aproximar conhecimentos acadêmicos, experiências escolares e saberes produzidos por comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas, camponesas e urbanas, sem romantizá-los ou transformá-los em elementos ilustrativos. Defende-se uma formação territorialmente situada, capaz de preparar professores para investigar a realidade, dialogar com as comunidades e construir práticas pedagógicas culturalmente responsáveis. Conclui-se que reconhecer as diferentes Amazônias na formação inicial e continuada fortalece a autonomia docente, a justiça educacional e o direito dos estudantes a uma educação conectada aos seus territórios.

Palavras-chave: formação docente; Amazônia; interculturalidade; território; saberes locais.

Abstract: This article discusses teacher education in the Amazon by considering the relationships among territory, interculturality, and local knowledge. It assumes that standardized education models do not fully address the geographical, social, cultural, and linguistic diversity of Amazonian contexts. The study consists of qualitative bibliographic and documentary research of a theoretical and reflective nature, grounded in studies on teacher education, intercultural education, and decolonial perspectives, as well as Brazilian guidelines for initial teacher

education. It argues that teacher preparation should connect academic knowledge, school experiences, and knowledge produced by Indigenous, riverside, quilombola, rural, and urban communities without romanticizing them or reducing them to illustrative elements. The article advocates territorially situated education that prepares teachers to investigate local realities, engage with communities, and develop culturally responsible pedagogical practices. It concludes that recognizing the multiple Amazonian realities in initial and continuing teacher education strengthens teacher autonomy, educational justice, and students' right to an education connected to their territories.

Keywords: teacher education; Amazon; interculturality; territory; local knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Formar professores para atuar na Amazônia exige mais do que acrescentar conteúdos regionais a uma estrutura curricular elaborada a partir de referências externas. A região reúne grandes centros urbanos, periferias, comunidades rurais, aldeias indígenas, territórios quilombolas e localidades ribeirinhas, atravessadas por diferentes condições de deslocamento, conectividade, acesso aos serviços públicos e organização comunitária. Por isso, não existe uma única experiência de ensinar ou aprender na Amazônia.

A formação docente precisa oferecer conhecimentos científicos, pedagógicos e culturais que permitam compreender essas diferenças. Quando os cursos de licenciatura tratam o território apenas como cenário, deixam de examinar como os ciclos das águas, as distâncias, as línguas, as relações comunitárias e as desigualdades sociais interferem no calendário, no currículo e nas condições de permanência dos estudantes.

O reconhecimento dos saberes locais não significa abandonar o conhecimento científico nem considerar toda prática comunitária inquestionável. Significa estabelecer relações de diálogo nas quais diferentes formas de conhecimento possam ser contextualizadas, analisadas e mobilizadas com responsabilidade. Nessa perspectiva, a interculturalidade não se limita à celebração da diversidade, mas questiona as relações de poder que determinam quais conhecimentos aparecem no currículo e quais permanecem silenciados.

Este artigo tem como objetivo discutir princípios para uma formação docente territorialmente situada na Amazônia. Examina-se a diversidade regional, a interculturalidade crítica, a presença dos saberes comunitários e as possibilidades de articulação entre universidades, escolas e territórios. Defende-se que a formação inicial e continuada deve preparar

professores não somente para transmitir conteúdos, mas para investigar a realidade, escutar as comunidades e construir práticas pedagógicas coerentes com os contextos em que atuam.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva. A opção por esse percurso decorre do objetivo de reunir contribuições conceituais e normativas relacionadas à formação docente, à interculturalidade e às particularidades educacionais dos territórios amazônicos.

A pesquisa bibliográfica contempla estudos sobre formação inicial e continuada de professores, educação intercultural, diversidade cultural, pedagogia decolonial e formação de docentes indígenas. A análise documental considera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, e as orientações da UNESCO para a educação intercultural.

As obras foram examinadas a partir de quatro eixos: território e diversidade das experiências amazônicas; formação docente culturalmente responsável; interculturalidade como questionamento das desigualdades; e articulação entre conhecimentos acadêmicos, escolares e comunitários.

A interpretação buscou identificar aproximações, tensões e possibilidades pedagógicas, sem pretender representar integralmente a diversidade das populações amazônicas. Reconhece-se que pesquisas bibliográficas não substituem a participação direta das comunidades na formulação de políticas, currículos e projetos formativos.

Por não envolver entrevistas, questionários, observações com participantes ou utilização de dados pessoais, o estudo não demandou apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa. Caso futuras versões incluam relatos, imagens, gravações ou conhecimentos comunitários de circulação restrita, deverão ser observados os procedimentos de consentimento, proteção da identidade e reconhecimento da autoria coletiva.

3 AS DIFERENTES AMAZÔNIAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A expressão “Amazônia” costuma produzir a impressão de uma região homogênea, definida principalmente pela floresta e pelos rios. Essa representação encobre diferenças históricas, territoriais, econômicas, étnicas e linguísticas. A atuação docente em uma escola

urbana de Porto Velho não apresenta exatamente as mesmas condições encontradas em uma comunidade ribeirinha, em uma aldeia indígena ou em uma escola do campo.

As diferenças não se resumem à localização. Elas aparecem no acesso ao transporte, na disponibilidade de energia elétrica, na conectividade, na composição das turmas, no calendário comunitário, nas línguas utilizadas e nas relações entre escola, família e território. Uma política de formação que desconsidere essas condições corre o risco de responsabilizar individualmente os professores por problemas produzidos por desigualdades estruturais.

Reconhecer as diferentes Amazônia também significa evitar que determinadas comunidades sejam representadas exclusivamente pela carência. Os territórios possuem conhecimentos, formas de organização, experiências pedagógicas e estratégias próprias de enfrentamento das dificuldades. A formação docente precisa compreender simultaneamente as desigualdades e as capacidades presentes nas comunidades.

Esse reconhecimento demanda uma base comum de conhecimentos profissionais, mas impede que essa base se transforme em modelo rígido. As diretrizes brasileiras para a formação inicial defendem a articulação entre fundamentos educacionais, conhecimentos específicos, práticas pedagógicas e experiências nos espaços escolares. Na Amazônia, essa articulação precisa incorporar o estudo sistemático dos territórios em que os futuros professores atuarão.

A formação territorialmente situada não aprisiona o professor ao local. Ao contrário, permite relacionar questões regionais a debates nacionais e internacionais. Estudar as mudanças climáticas a partir dos ciclos das águas, discutir literatura por meio de autores amazônicos ou analisar políticas públicas considerando as dificuldades de deslocamento são maneiras de partir do território para compreender fenômenos mais amplos.

4 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A presença de diferentes grupos culturais no mesmo espaço não produz, por si só, relações interculturais justas. Culturas podem coexistir enquanto determinadas línguas, memórias e conhecimentos continuam subordinados. Por essa razão, a formação docente precisa ultrapassar uma concepção comemorativa da diversidade.

A interculturalidade crítica examina as relações de poder que organizam o currículo e as instituições. Ela pergunta quem pode falar, quais conhecimentos são reconhecidos, como os grupos sociais são representados e quais experiências permanecem ausentes dos materiais

didáticos. Para Oliveira e Candau (2010), a perspectiva decolonial contribui para tornar visíveis outras formas de pensar e questionar hierarquias epistemológicas historicamente construídas.

Essa abordagem não propõe substituir um conhecimento por outro. Seu propósito é criar relações menos desiguais entre diferentes tradições intelectuais. Os conhecimentos científicos continuam fundamentais, mas deixam de ocupar o lugar de única forma legítima de interpretação. Os saberes comunitários, por sua vez, não devem ser apresentados como elementos decorativos ou como curiosidades culturais.

Na formação docente, a interculturalidade pode orientar a análise crítica de livros didáticos, currículos, avaliações e práticas escolares. O futuro professor precisa aprender a identificar estereótipos, silêncios e generalizações, incluindo representações que tratam os povos indígenas somente como parte do passado ou reduzem comunidades ribeirinhas à relação com os rios.

Também é necessário desenvolver competências para trabalhar em ambientes linguisticamente diversos. A língua portuguesa pode conviver com línguas indígenas, variedades regionais e modos comunitários de expressão. Reconhecer essa diversidade não significa abandonar o ensino da norma escrita, mas impedir que diferenças linguísticas sejam confundidas com falta de inteligência ou incapacidade de aprendizagem.

As orientações da UNESCO (2006) associam a educação intercultural ao respeito às identidades culturais, à participação e ao desenvolvimento de conhecimentos necessários ao diálogo. Nesse sentido, formar interculturalmente é preparar o professor para escutar, negociar significados e reconhecer que sua própria formação também foi construída a partir de referências culturais determinadas.

5 SABERES LOCAIS: RECONHECIMENTO SEM ROMANTIZAÇÃO

Os territórios amazônicos produzem conhecimentos relacionados aos ciclos das águas, à agricultura, à alimentação, à navegação, às plantas, às relações comunitárias, à memória e às formas de cuidado. Esses saberes resultam de experiências históricas e processos próprios de transmissão e validação.

Sua presença na escola, entretanto, exige responsabilidade. Valorizar conhecimentos locais não significa tratá-los como verdades homogêneas, permanentes ou imunes ao debate. As comunidades são atravessadas por conflitos, mudanças, diferenças geracionais e relações de poder. A formação docente deve evitar tanto a desqualificação quanto a idealização.

Outro risco é transformar conhecimentos comunitários em recursos pedagógicos disponíveis sem autorização. Narrativas, imagens, práticas e informações sobre o território possuem autores, guardiões e regras de circulação. Nem todo conhecimento pode ser registrado ou divulgado publicamente. A escola precisa consultar as comunidades e reconhecer sua participação na produção dos materiais.

O diálogo torna-se mais justo quando os sujeitos locais participam da definição dos temas, das atividades e das formas de divulgação. Um projeto sobre plantas medicinais, por exemplo, não deveria apenas recolher informações dos moradores. Ele poderia discutir quem detém esse conhecimento, quais cuidados envolvem sua utilização, o que pode ser compartilhado e como os resultados retornarão à comunidade.

A formação docente precisa oferecer instrumentos para esse trabalho: procedimentos de escuta, pesquisa ética, registro responsável, comparação de fontes e reconhecimento de autoria. Assim, os saberes locais deixam de ocupar uma margem ilustrativa e passam a participar criticamente da construção do conhecimento escolar.

6 FORMAÇÃO INICIAL: APROXIMAR UNIVERSIDADE, ESCOLA E TERRITÓRIO

A formação inicial não pode deixar o encontro com a realidade escolar apenas para os momentos finais da licenciatura. A aproximação com escolas e comunidades precisa atravessar todo o percurso formativo, permitindo que os futuros professores relacionem fundamentos teóricos, conhecimentos específicos e experiências concretas.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabelece diretrizes para a formação inicial dos profissionais do magistério e reforça a articulação entre estudos acadêmicos e práticas desenvolvidas nos espaços educacionais. Na Amazônia, essa articulação precisa considerar as condições territoriais em que o trabalho docente acontece.

Os cursos de licenciatura podem incluir estudos sobre história, culturas e literaturas amazônicas; análise das políticas educacionais regionais; experiências em escolas urbanas, rurais, indígenas e ribeirinhas; componentes sobre educação intercultural e relações étnico-raciais; práticas de pesquisa vinculadas às comunidades; produção de materiais pedagógicos contextualizados; estudo da diversidade linguística; e preparação para turmas multisseriadas e contextos de conectividade limitada.

A inserção no território não deve ser confundida com visitas rápidas destinadas somente à observação. Escolas e comunidades precisam ser reconhecidas como parceiras formadoras.

Professores da educação básica podem contribuir para o planejamento das atividades, compartilhar conhecimentos profissionais e participar da avaliação dos projetos desenvolvidos pelas universidades.

Essa parceria também reduz a distância entre o currículo prescrito e os desafios do cotidiano. Questões como transporte fluvial, sazonalidade, interrupções de energia, acesso à internet e rotatividade docente deixam de ser notas periféricas e passam a integrar a análise das condições reais de ensino.

O estágio supervisionado assume papel central nesse processo, mas não deve representar o único contato do licenciando com a escola. Projetos de extensão, pesquisa colaborativa, residência pedagógica e atividades integradoras podem construir vínculos mais duradouros. A qualidade da experiência depende da continuidade, da reciprocidade e da participação das instituições envolvidas.

7 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA

A formação docente não se encerra com a conclusão da licenciatura. As mudanças sociais, culturais, curriculares e tecnológicas exigem processos permanentes de estudo. Entretanto, a formação continuada perde força quando se limita a encontros isolados, conteúdos genéricos ou orientações produzidas sem conhecimento das condições locais.

Canen e Xavier (2011) defendem uma formação sensível à diversidade cultural, capaz de problematizar silêncios e construir respostas educacionais plurais. Essa perspectiva ajuda a compreender que o professor não deve ser apenas destinatário de programas formativos. Ele precisa participar da escolha dos problemas, da análise das práticas e da elaboração das propostas.

Nas escolas amazônicas, a formação continuada pode partir de dificuldades de aprendizagem observadas nas turmas; relações entre currículo e território; presença de diferentes variedades linguísticas; participação das famílias e comunidades; produção de materiais locais; condições de acesso às tecnologias; educação das relações étnico-raciais; e impactos ambientais e sociais sobre o calendário escolar.

A escola pode constituir comunidades de estudo nas quais professores registrem experiências, comparem estratégias e analisem os resultados de suas intervenções. Essa prática não substitui políticas públicas de formação nem transfere toda a responsabilidade aos

profissionais. Ela reconhece, porém, que o cotidiano escolar também produz conhecimentos relevantes.

As secretarias de educação e instituições formadoras devem garantir tempo, recursos, acompanhamento e condições para a participação. Oferecer cursos sem considerar jornadas de trabalho, deslocamentos e conectividade pode ampliar as desigualdades entre professores. A equidade exige diferentes formas de acesso, materiais disponíveis fora da internet e cronogramas compatíveis com as realidades territoriais.

Uma formação continuada territorialmente situada transforma a experiência em objeto de investigação sem restringir o professor à prática imediata. A teoria ajuda a interpretar problemas, questionar explicações habituais e construir alternativas. O território fornece perguntas; o estudo sistemático amplia as possibilidades de resposta.

8 PRINCÍPIOS PARA UMA FORMAÇÃO TERRITORIALMENTE SITUADA

A formação docente comprometida com as realidades amazônicas pode ser orientada pelo reconhecimento da pluralidade territorial; pela participação das comunidades; pela relação crítica entre conhecimentos; pela formação por meio da pesquisa; pelo reconhecimento da diversidade linguística; pela justiça curricular; pela equidade nas condições materiais; pela proteção ética dos conhecimentos; e pela continuidade das políticas públicas.

Esses princípios não formam uma receita aplicável a todos os contextos. Funcionam como referências para que universidades, escolas e sistemas de ensino construam propostas vinculadas às suas realidades. A formação territorialmente situada não fecha o professor dentro de fronteiras regionais: oferece raízes para que ele participe de diálogos mais amplos sem apagar o lugar de onde fala.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente na Amazônia precisa reconhecer que ensinar é uma prática construída em territórios concretos. As condições geográficas, culturais, linguísticas, sociais e institucionais interferem no currículo, na organização escolar e nas possibilidades de aprendizagem. Ignorar essas dimensões produz modelos formativos aparentemente universais, mas pouco capazes de responder às realidades dos professores e estudantes.

A discussão desenvolvida demonstrou que uma formação territorialmente situada não significa reduzir a educação ao conhecimento local. Trata-se de relacionar os saberes acadêmicos, escolares e comunitários de maneira crítica, preservando suas diferenças e reconhecendo seus

limites. A interculturalidade, nessa perspectiva, não representa apenas convivência entre culturas, mas revisão das relações de poder que determinam quais conhecimentos recebem legitimidade.

A valorização dos saberes locais também exige cautela. Comunidades amazônicas não devem ser idealizadas nem tratadas como fontes disponíveis para a extração de informações. A participação, o consentimento, o reconhecimento da autoria e a proteção dos conhecimentos sensíveis são condições éticas para qualquer trabalho educativo.

Na formação inicial, universidades e escolas precisam construir vínculos contínuos, permitindo que os futuros professores conheçam diferentes territórios e participem de experiências formativas reais. Na formação continuada, os docentes devem ser reconhecidos como profissionais capazes de investigar suas práticas, formular problemas e produzir conhecimentos sobre o cotidiano escolar.

Defender uma formação vinculada à Amazônia é afirmar que o território não constitui uma margem do conhecimento educacional. Ele é lugar de perguntas, experiências e elaboração intelectual. Quando a formação docente aprende a escutar o território sem aprisioná-lo em estereótipos, amplia as possibilidades de uma educação cientificamente rigorosa, culturalmente responsável e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: CNE, 2024.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2024.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, 2011. DOI: 10.1590/S1413-24782011000300007.
- CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação, 2003.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, v. 26, n. 1, 2010.
- UNESCO. UNESCO guidelines on intercultural education. Paris: UNESCO, 2006.