

## Cartografia docente na fronteira: aos caminhos formativos dos professores que atuam com estudantes brasileiros e bolivianos dos anos iniciais

*Teaching cartography on the border:  
towards the training paths of teachers who work with brazilian and bolivian students  
in the early years*

*Enseñanza de la cartografía en la frontera:  
los itinerarios de formación de los docentes que trabajan con estudiantes brasileños  
y bolivianos en los primeros años*

**Caroline Pinto da Silva<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Rondônia

**Wanilza Pereira de Souza<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Rondônia

**Zuila Guimarães Cova dos Santos<sup>3</sup>**

Universidade Federal de Rondônia

---

### Resumo

O artigo ora apresentado é um recorte de uma pesquisa sobre a formação de professoras do ensino fundamental que atuam no Brasil e *maestras* que atuam na *Educación Primaria* da Bolívia. A pesquisa foi realizada no período de novembro de 2023 a fevereiro de 2024. A problematização teve como base a seguinte questão: O processo de formação docente das professoras brasileiras e bolivianas considera as relações linguísticas culturais, sociais, políticas e educacionais vividas na fronteira? A fronteira, *lócus* da investigação, delimita às cidades-gêmeas de Guajará-Mirim/ RO e Guayaramerín/ Beni. Os sujeitos da pesquisa foram professoras brasileiras de Guajará-Mirim e maestras bolivianas de Guayaramerín. Optamos em utilizar a palavra *maestra* por ser o termo de referência nos documentos orientadores da formação docente na Bolívia. Nosso referencial teórico está fundamentado em Imbernón (2022), que discute a formação inicial e continuada do professor, Santos (2016) sobre representações de fronteiras, Deleuze e Guatarri (2011) sobre a cartografia como caminhos ainda por vir. A metodologia foi fundamentada na pesquisa descritiva qualitativa a partir das técnicas da entrevista semiestruturada e análise documental. Os resultados apontam a Cartografia Docente da Fronteira com base nas principais diferenças da estrutura curricular entre os cursos de formação de professores que vivem nas cidades fronteiriças e as lacunas nos conhecimentos sobre às realidades da fronteira, e em nossas considerações finais apontamos sugestões para políticas educacionais voltadas para formação de professores que atuam com alunos imigrantes em regiões de fronteira.

**Palavras-chave:** formação de professores; cartografia; fronteira.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. *E-mail:* [camposcarolainep@gmail.com](mailto:camposcarolainep@gmail.com) - ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8979-4859>.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, professora do Sistema Público de Educação do município de Guajará-Mirim. *E-mail:* [wanzape@gmail.com](mailto:wanzape@gmail.com) - ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7975-6705>.

<sup>3</sup> Doutora em Geografia pela (UFPR), docente associada do Departamento de Ciências da Educação (Unir/Campus Jorge Vassilakis). *E-mail:* [zuilagc@unir.br](mailto:zuilagc@unir.br) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4631-4772>.

## Resumen

*El artículo que aquí se presenta es un extracto de una investigación sobre la formación de profesores de educación primaria que trabajan en Brasil y de profesores que trabajan en Educación Primaria en Bolivia. La investigación se realizó entre noviembre de 2023 y febrero de 2024. La problematización se basó en la siguiente pregunta: ¿El proceso de formación docente de docentes brasileños y bolivianos considera las relaciones lingüísticas culturales, sociales, políticas y educativas vividas en la frontera? La frontera, locus de la investigación, delimita las ciudades gemelas de Guajará-Mirim/RO y Guayaramerín/Beni. Los sujetos de la investigación fueron docentes brasileños de Guajará-Mirim y maestras bolivianas de Guayaramerín. Elegimos utilizar la palabra maestra porque es el término de referencia en los documentos que guían la formación docente en Bolivia. Nuestro marco teórico se basa en Imbernón (2022), que analiza la formación inicial y continua de los docentes, Santos (2016) sobre las representaciones de las fronteras, Deleuze y Guatarri (2011). Sobre la cartografía como caminos por venir. La metodología se basó en una investigación descriptiva cualitativa utilizando técnicas de entrevista semiestructurada y análisis de documentos. Los resultados apuntan a la Cartografía Docente de Frontera a partir de las principales diferencias en la estructura curricular entre los cursos de formación de docentes que viven en ciudades fronterizas y los vacíos de conocimiento sobre las realidades de la frontera y en nuestras consideraciones finales señalamos sugerencias de políticas educativas dirigidas a la formación de docentes que trabajan con estudiantes inmigrantes en regiones fronterizas.*

**Palabras clave:** formación docente; cartografía; frontera.

## Abstract

*The article presented here is an excerpt from a research on the training of elementary school teachers who work in Brazil and teachers who work in Educación Primaria in Bolivia. The research was carried out from November 2023 to February 2024. The problematization was based on the following question: Does the teacher training process of Brazilian and Bolivian teachers consider the cultural, social, political and educational linguistic relations experienced on the border? The border, the locus of the investigation, delimits the twin cities of Guajará-Mirim/ RO and Guayaramerín/ Beni. The research subjects were Brazilian teachers from Guajará-Mirim and Bolivian teachers from Guayaramerín. We chose to use the word maestra because it is the term of reference in the documents guiding teacher training in Bolivia. Our theoretical framework is based on Imbernón (2022), which discusses the teacher's initial and continued training, Santos (2016) on representations of borders, Deleuze and Guatarri (2011) on cartography as paths yet to come. The methodology was based on qualitative descriptive research using semi-structured interview techniques and document analysis. The results point to the Border Teacher Cartography based on the main differences in the curricular structure between the training courses for teachers who live in border cities and the gaps in knowledge about the realities of the border. And in our final considerations we point out suggestions for educational policies aimed at training teachers who work with immigrant students in border regions.*

**Keywords:** teacher training; cartography; border.

## 1 INTRODUÇÃO

Viver em uma área de fronteira oferece uma série de oportunidades e desafios únicos, especialmente no contexto da educação. Lidar com a diversidade cultural e linguística, as diferenças nos sistemas educacionais, a mobilidade da população e questões políticas requer abordagens flexíveis e colaborativas para garantir que todos

os alunos, independente da sua nacionalidade, tenham acesso a uma educação de qualidade.

As cidades de Guajará-Mirim/Br e Guayaramerín/Bo, nos apresentam diariamente às diversidades educacionais, culturais, linguísticas, econmicas, políticas e sociais. No entanto, essas diversidades não nos separam, ao contrário, elas se somam pelas necessidades e enfrentamentos humanos das populações que aqui vivem. Promovem uma interação entre os sujeitos desse espaço geográfico. Estamos em constante convívio com nossos vizinhos bolivianos, o que enriquece nossa experiência e nos proporciona oportunidades únicas de aprendizado e colaboração mútua.

Nossa pesquisa nasce do interesse em conhecer melhor o processo de formação dos professores que atuam nas escolas brasileiras e bolivianas, porque conhecemos as dificuldades que os alunos imigrantes bolivianos passam para conseguirem acompanhar o ensino no Brasil. Conhecimento este, adquirido nas atividades de campo nas escolas, nos projetos e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação  Docência (Pibid).

A partir dessas inquietações delimitamos para nossa investigação o seguinte objetivo: **Identificar diferenças nas estruturas do currículo da formação docente no Brasil e na Bolívia que atuam com crianças e as possíveis lacunas no processo de formação que indiquem a ausência de conhecimentos das realidades da fronteira.**

Entretanto, para conseguirmos realizar nosso roteiro investigativo foi necessário delimitar alguns objetivos específicos a fim de que pudéssemos cumprir algumas etapas importantes da pesquisa: realizar uma revisão bibliográfica da temática da pesquisa; visitar de unidades educativas na Bolívia (no Brasil não foi necessário pois já conhecíamos); traduzir documentos e diretrizes do sistema educacional da Bolívia e realizar encontros presenciais e virtuais com os sujeitos da nossa pesquisa.

Nesse sentido, apresentamos a seguir um breve olhar sobre a realidade da formação de professores brasileiros e bolivianos; descrevemos as relações docentes na fronteira das cidades-gêmeas e finalizamos com nossas considerações abordando questões que consideramos importantes para novas investigações e estudos.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 A formação docente no Brasil e na Bolívia: um breve olhar sobre os caminhos para além da graduação

A formação de professores no Brasil é um tema de grande relevância, de inúmeros estudos, pesquisa e debates, tendo em vista que os professores são os responsáveis por formar outros profissionais de diferentes áreas.

As licenciaturas e em especial a Pedagogia precisam receber constante atenção política e orçamentária para que os processos de profissionalização possam atender as demandas presentes no espaço escolar, possibilitando que essas instituições cumpram sua função social.

Uma dessas demandas é a necessidade de uma educação que promova a inclusão através da valorização e o respeito às diversidades presentes no ambiente escolar, visando garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Segundo Saviani (2012, p. 82), "a escola não pode ser apenas para alguns privilegiados, mas deve ser um espaço de democratização do conhecimento, garantindo que todos os alunos tenham acesso a ele".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, sancionada em 1996, regulamenta o sistema de educacional brasileiro, desde a educação básica ao ensino superior. Ela também estabelece as diretrizes e bases da educação para a formação de professores. Foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade; para valorizar os professores e a dos mesmos, bem como as responsabilidades da federação, dos estados e municípios.

A lei, determina como será feita a formação de professores para a educação básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 20).

Essa é a diretriz que norteia o começo da formação inicial de professores, e é indiscutivelmente importante, pois determina uma formação mínima para quem pretende atuar na educação básica.

Conforme Imbernón (2022), a formação inicial deve fornecer as bases para a construção de conhecimentos pedagógicos especializados para que esse profissional esteja preparado para não somente ser um transmissor de conhecimentos, mas para que ele possa atuar considerando os fatores externos e o contexto social de cada aluno.

Dentro desta formação, o currículo é parte essencial, pois o currículo irá dispor sobre os conteúdos a serem estudados, estabelecer metodologias e estratégias de aprendizagem. Uma dessas estratégias é de integrar a teoria e a prática que incluem experiências de campo, estágios supervisionados, e outras formas de aprendizado prático em conjunto com a instrução acadêmica e científica.

Nesse sentido Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares DCNs para a formação de professores determina sobre estágio e currículo em seu capítulo I § 5º, V e § 6, II a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente.

Porém, a formação inicial é apenas o começo do processo da carreira do docente, posteriormente será imprescindível à formação continuada, que irar agregar mais conhecimentos e competências a formação profissional.

Art. 62-A. A formação dos profissionais [...] habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996, p. 47).

A formação contínua permite que os professores reaprendam e ressignifiquem suas práticas pedagógicas à medida que novas pesquisas, metodologias e tecnologias veem surgindo. Além disso, ajuda-os a aprimorar suas habilidades de ensino, lidar com a diversidade dos alunos e adaptar-se às mudanças curriculares e educacionais.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 31) diz que “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. O que o autor nos revela é que, como seres humanos culturais, históricos, inacabados,

estamos sempre em processo de desenvolvimento contínuo e devemos ter consciência desse inacabamento. Isso nos impulsiona pela busca contínua de crescimento e aprimoramento ao longo de nossas vidas.

Conforme o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu capítulo I Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância.

Não podemos negar a importância da formação docente no Brasil. As instituições formadoras são à base da preparação acadêmica dos nossos estudantes. Principalmente as que se referem às licenciaturas, destinadas a aprimorar a formação dos futuros professores que, muitas vezes, enfrentam desafios profissionais que exigem, além de comprometimento, a formação contínua.

## 2.2 A formación de maestros na Bolívia

A formação de *maestro* na Bolívia, visa preparar os professores para realizarem o seu trabalho educativo de forma eficaz e de qualidade. A *Lei 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez* (2010), em seu artigo 32, estabelece diretrizes para a formação de professores na Bolívia. A lei regulamenta o sistema educacional e também os cursos de formação de docentes, requisitos para ingresso na carreira de *maestros*, carga horária, conteúdos curriculares, estágios supervisionados, entre outros aspectos fundamentais para garantir a qualidade da educação e a preparação adequada dos *maestros*.

A legislação pretende garantir que os *maestros* estejam devidamente capacitados e preparados para atender às demandas educacionais da sociedade.

A formação inicial de professores, segundo a Lei nº 070, artigo 35º,

*I Las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros son instituciones de carácter fiscal y gratuito dependientes del Ministerio de Educación, constituidas como centros de excelencia académica. [...] III El currículo único de la formación de maestras y maestros, comprende la formación general y especializada en cinco años de estudio con grado académico de licenciatura* (Bolívia, 2010, p. 26).

Os *maestros* formados nas *Escuelas Superiores de Formación Docente* são preparados para atuarem na educação básica da Bolívia, eles escolhem a especialidade que querem ter para poder ingressar como professores no sistema, o qual é organizado em níveis:

a) **Educação Inicial em Família Comunitária:** com cinco anos de duração, sendo: três anos na Educação Inicial em Família não Escolarizada e dois anos na Educação Inicial em Família Escolarizada;

b) **Educação Primária Comunitária Vocacional:** com seis anos de duração, sendo: a formação qualitativa para a formação básica, fundamental como base para o processo de formação posterior

c) **Educação Secundária Comunitária Produtiva:** com seis anos de duração, sendo: grau técnico médio, como formação em Bacharel Técnico Humanístico.

Segundo a *Lei Avelino Siñani n° 070*, todos os estudantes “tienen derecho a recibir educación en todos los niveles, de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación” (Bolivia, 2010, p. 1).

Quanto a formação continuada, conforme o artigo 40, é um direito e dever de todos os professores se atualizar, reforçando as capacidades inovadoras dos educadores.

Para Imbernón (2022), a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, enriquecendo sua prática pedagógica e dando novo significado ao seu trabalho. Ao abordar questões emergentes da prática e integrá-las com a teoria, os professores podem construir conhecimento de forma mais eficaz. Essa abordagem envolve um diálogo constante com os participantes do processo de formação.

Vale destacar que as ações de formação de professores na Bolívia estão centralizadas no *Ministerio de Educación do Estado Plurinacional de Bolívia*, através da Unidade Especializada de Formação Continuada (Unefco). Esta unidade tem como objetivo, organizar, executar e avaliar os processos de formação continuada, porém a formação não é ofertada de forma gratuita.

Segundo a *Lei Avelino Siñani*, artigo 40:

I. La formación continua es un derecho y un deber de todo docente.

La formación continua es un derecho y un deber de cada docente y tiene como objetivo actualizarlo y capacitarlo para mejorar la calidad de la gestión, los procesos, los resultados y el entorno educativo. Fortalecer las capacidades de innovación de los educadores.

II. La formación continua la imparte un organismo especializado bajo la supervisión del Ministerio de Educación, cuyo funcionamiento está definido por regulaciones específicas (Bolivia, 2010, p. 29).

A formação continuada dos professores é essencial para o desenvolvimento da educação, mas sua condução merece atenção. Quando apenas o governo define as formações, há risco de limitar perspectivas e áreas abordadas, o que pode gerar lacunas. É importante que essas formações incluam diversas fontes e abordagens, permitindo que os professores acessem conhecimentos e habilidades variadas, relevantes para sua formação contínua.

### **2.3 A docência na fronteira das cidades gêmeas de Guajará-Mirim (BR) e Guayaramerín (BO)**

O Brasil é um país que possui uma extensa área de fronteira com países da América do Sul e a Bolívia possui a maior extensão de fronteira com o Brasil, no total são 3.126 km de fronteira que se localizam em diferentes estados: Acre, Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

As cidades-gêmeas aqui estudadas possuem atualmente uma relação amistosa, porém não podemos deixar de referenciar que também há os conflitos, muitos deles movidos pelo interesse econômico entre as populações fronteiriças. A exemplo da venda de produtos ilegais (sem o devido recolhimento de impostos), do fluxo migratório clandestino para o trabalho informal, dentre outras realidades que envolvem as regiões de fronteira. No entanto, trazemos para o nosso estudo a fronteira do intercâmbio social, cultural, educacional, da possibilidade de aprendizagens, conexões e redes.

[...] fronteira como margem em permanente contato, como passagem a proporcionar mescla, interpenetração, troca e diálogo, que se traduzem em produtos culturais<sup>6</sup>. Assim, as fronteiras remetem à vivência, às socialidades, às formas de pensar intercambiáveis, aos *ethos*, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos e ideias (Pesavento, 2006, p.10-11).

A docência na fronteira das cidades gêmeas de Guajará-Mirim (BR) e Guayaramerín (BO) é um tema relevante que envolve a educação e as dinâmicas

fronteiriças entre Brasil e Bolívia. Nessa região, à docência enfrenta desafios específicos devido às diferenças culturais, linguísticas e estruturais entre os dois países. Além disso, questões como a mobilidade transfronteiriça de estudantes e professores, políticas educacionais bilaterais e a integração regional também influenciam a prática docente nessas cidades gêmeas. Há um fluxo diário constante na fronteira, como relatam Mendes e Santos (2019, p. 4)

Como moradoras de uma região de fronteira internacional, a fronteira das cidades- gêmeas de Guajará-mirim (Rondônia/Brasil) e Guayaramerín (Beni/Bolívia, observamos o fluxo diário da migração pendular. Brasileiros e bolivianos cruzam diariamente a fronteira para trabalhar, estudar, fazer compras, visitar parentes, mas ao final do dia retornam ao seu país de origem. No entanto, no município de Guajará-Mirim a presença de imigrantes bolivianos é intensa. Resultado de processos migratórios de menor ou maior fluxo.

Nesse sentido, a formação de professores na região de fronteira deve se permitir a um processo de formação continuada mais específico ao contexto local, ou seja, uma formação bilíngue, trílíngue ou até plurilíngue e, garantir conhecimentos históricos, políticos, culturais, sociais que ajudem o docente a entender melhor as relações que envolvem os estudantes que chegam a sua sala de aula.

## 2.4 Cartografar os caminhos da formação docente

Nosso estudo foi baseado na metodologia com a pesquisa descritiva qualitativa, que segundo Gil (2002, p. 42), “Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental”. Através da metodologia da pesquisa descritiva conseguimos identificar as características dos sujeitos da nossa pesquisa e compreender a trajetória dos caminhos formativos que as levaram a atuar no sistema educacional. Foram realizadas visitas a escolas brasileiras e bolivianas, encontro virtuais via meet com professores dessas escolas e também, pesquisa documental.

A cartografia foi utilizada como método para mapear os caminhos formativos vividos pelas professoras entrevistadas, resultados das interações vividas nas escolas, na comunidade e na universidade.

Estamos todos envolvidos em um plano de forças coletivas ou vetoriais, o plano de consistência, conforme afirmam Deleuze e Guattari (2011). Este plano é constituído por linhas mais duras, como, por exemplo, as normas para ingressar na carreira de professor, as leis e resoluções dos sistemas de ensino, as diretrizes de funcionamento da escola e as avaliações profissionais condicionadas por uma autoridade do sistema. Por outro lado, temos as linhas mais flexíveis ou de fuga que surgem a partir das necessidades, são rotas diferentes, criativas, redes interativas que nos ajudam a suprir nossas necessidades.

Nesse sentido, a Cartografia Docente pode nos ajudar a conhecer as diferenças no processo de formação dos professores dos sistemas educacionais brasileiros e bolivianos, bem como as possíveis lacunas nesses processos.

Para compreender e identificar o processo de formação dos sujeitos da nossa pesquisa, fizemos entrevistas com 4 maestras bolivianas e 4 professoras brasileiras. A entrevista foi organizada em três eixos:

1. **Formação inicial**
2. **Formação continuada**
3. **Experiências docentes na fronteira**

Participaram das entrevistas 4 professoras bolivianas e 4 professoras brasileiras, a seguir faremos a apresentação das nossas entrevistadas.

**a) Professoras bolivianas:**

- **Professora A:** a professora entrevistada atua no 2º ano.
- **Professora B:** *Maestra* com formação em 2007, já exercia a docência, sua formação e para educação em nível inicial família comunitária escolarizada, na *Universidad da Bolívia* exerce a maestria a 18 anos de serviço, atua nos anos iniciais.
- **Professora C:** *Maestra* com formação em educação inicial, professora já atuava como docente na educação e realizou sua formação no ano de 2005 realizou a formação na *Universidad da Bolívia* atualmente exerce sua licenciatura em educação infantil, está em serviço a 17 anos.
- **Professora D:** *Maestra* formada em 2002, já atuava como profissional da educação, com a vigência da Lei Avelino Siñani, 070 que exige atualização de título sua formação aconteceu na *Universidad da Bolívia*.

**b) Professoras brasileiras:**

- **Professora E:** A docente entrevistada era habilitada por meio do magistério em 1992, em 2008 realizou a sua formação para anos iniciais, na Universidade Federal de Rondônia, exerce atualmente a função de gestora escolar.

- **Professora F:** A docente realizou sua primeira formação em Letras no ano de 2006, em Pedagogia em 2014, pela oferta da pedagogia interativa, atua na educação há 17 anos, trabalha atualmente com a educação primária.

- **Professora G:** A docente realizou sua formação em 2014, na Universidade Federal de Rondônia, atua na educação á 11 anos, e com a educação primária.

- **Professora H:** A docente formou-se em pedagogia em 1999, na Universidade Federal de Rondônia, com qualificação para anos iniciais, está a serviço a 25 anos no município, exerce a função de gestora aprovada na prova de triênio.

A partir da transcrição das entrevistas procuramos identificar as principais diferenças que envolveram o processo de formação docente e as possíveis lacunas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o atendimento a estudantes imigrantes fronteiriços.

Sobre o eixo – **formação inicial** verificamos que existem muitas questões comuns entre os dois sistemas, mas há aspectos bens distintos, dentre eles destacamos a forma de acesso ao curso de formação de professores:

No Brasil, como sabemos, o acesso ao Curso de Pedagogia em uma universidade pública é feito mediante um processo de seleção, via vestibular ou Enem<sup>4</sup>.

Ao analisar o processo de formação inicial de professores nos respectivos países, é evidente que as universidades na Bolívia exigem um conhecimento mais aprofundado na área em que os futuros docentes pretendem ingressar, demandando uma especialização específica para a carreira de educadores. Esta abordagem contrasta com o Brasil, onde o acesso ao ingresso da formação docente ocorre frequentemente sem essa especificidade.

Na Bolívia, a formação de professores ocorre nas Escolas Normais Superiores ou Universidades através dos cursos de Pedagogia e, para o acesso ao curso, é

---

<sup>4</sup> Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova anual que visa avaliar o desempenho dos estudantes para proporcionar o ingresso dos estudantes ao ensino superior.

necessária a apresentação de um projeto na área em que o candidato vai se habilitar, é posteriormente feita a defesa do projeto para uma banca.

Para nossa análise optamos em apresentar o rol de disciplinas diferentes presentes nos currículos de formação dos professores que se formam em Guajará-Mirim/Brasil e currículo oficial do *Ministerio de Educación* da Bolívia, tendo em vista que não há nenhum curso de formação de professores em Guayaramerín.

**Quadro 1** - Comparação entre os currículos Brasileiro e Boliviano

<b>Currículo Brasileiro – Pedagogia UNIR</b>	<b>Currículo Boliviano</b>
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	<i>COSMOVISIONES Y FILOSOFIA FORMACIÓN EM VALORES SOCIOCOMUNITARIOS</i>
METODOLOGIA CIENTÍFICA	<i>PSICOLOGIA DEL DESARROLLO HUMANO Y CAMBIO EDUCATIVO</i>
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	<i>TEORIAS, PSICOPEDAGÓGICOS</i>
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	<i>GESTIÓN Y PLANIFICACIÓN EDUCATIVA</i>
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	<i>ESTADO Y EDUCACIÓN TALLER DE LENGUA CASTELLANA I</i>
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	<i>TALLER DE LENGUA ORIGINARIA I</i>
METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	<i>TIC's Y EDUCACIÓN I</i>
TECNOLOGIA A INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	<i>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS I</i>
METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE PSICOMOTRICIDADE	<i>CRECIMIENTO Y DESARROLLO INTEGRAL COM VALORES SOCIOCOMUNITARIOS I – DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA</i>
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	<i>EDUCACIÓN ESPECIAL I</i>
DIDÁTICA I	<i>PEDAGOGIA Y CURRÍCULO CURRÍCULO Y GESTIÓN EDUCATIVA COMUNITARIA I – DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA</i>
LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	<i>SOCIOPOLITICA Y DESCOLONIZACIÓN</i>
METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO	<i>TALLER DE LENGUA CASTELLANA II</i>
METODOLOGIA DO ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA INFANTIL	<i>TALLER DE LENGUA ORIGINARIA II</i>
PRINCÍPIOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	<i>SALUD FAMILIAR COMUNITARIA</i>
METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	<i>TIC's Y EDUCACIÓN II</i>
DIDÁTICA II	<i>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS II</i>
METODOLOGIA DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	<i>CRECIMIENTO Y DESARROLLO INTEGRAL COM VALORES SOCIOCOMUNITARIOS II</i>

METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	<i>EDUCACIÓN ESPECIAL II</i>
LIBRAS I	<i>CURRÍCULO Y GESTIÓN EDUCATIVA COMUNITARIA II</i>
METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	<i>EDUCACIÓN ARTÍSTICA I</i>
PRINCÍPIOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	<i>TALLER DE LENGUA ORIGINARIA III</i>
LIBRAS II	<i>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS III</i>
TÓPICOS EM EDUCAÇÃO I	<i>CRECIMIENTO E DESARROLLO INTEGRAL COM VALORES SOCIOCOMUNITARIOS III</i>
TÓPICOS EM EDUCAÇÃO II	<i>DIFICULTADES DE APRENDIZAJES Y ADAPTACIONES CURRICULARES I</i>
METODOLOGIA DO ENSINO DA DO ENSINO DA MATEMÁTICA	<i>CURRÍCULO Y GESTIÓN EDUCATIVA COMUNITARIA III</i>
EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS	<i>EDUCACIÓN ARTISTICA II</i>
PRINCÍPIOS DE GESTÃO ESCOLAR	<i>TALLER DE LENGUA ORIGINARIA IV</i>
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	<i>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS IV</i>
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM OBSERVAÇÃO	<i>CRECIMIENTO E DESARROLLO INTEGRAL COM VALORES SOCIOCOMUNITARIOS IV</i>
TÓPICOS EM EDUCAÇÃO III	<i>DIFICULTADES DE APRENDIZAJES Y ADAPTACIONES CURRICULARES II</i>
METODOLOGIA DO ENSINO EM CIÊNCIAS	<i>CURRÍCULO Y GESTIÓN EDUCATIVA COMUNITARIA IV</i>
METODOLOGIA DO ENSINO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	<i>EDUCACION ARTÍSTICA III TALLER DE LENGUA ORIGINARIA V</i>
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PARTICIPAÇÃO-DOCÊNCIA E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	<i>INVESTIGACION EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS V</i>
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PARTICIPAÇÃO-SUPERVISÃO E GESTÃO ESCOLAR	
TÓPICOS EM EDUCAÇÃO IV	

Fonte: Construção das autoras a partir de Bolívia (2012) e Unir (2017).

Ao analisarmos o quadro dos currículos da formação inicial de pedagogia do Brasil e da Bolívia, observamos que a grande maioria das disciplinas são semelhantes, mas de uma certa forma com algumas diferenças.

Nenhum dos currículos possui uma disciplina específica sobre imigração, o que seria relevante, considerando a proximidade e a presença de alunos imigrantes em ambos os países. No Brasil, disciplinas que poderiam ajudar o professor a condição do aluno imigrante seria “Tópicos em educação” que aborda temas variados, Metodologia de História e Geografia que pontuaria a história local e a fronteira. No

currículo boliviano, a disciplina "*Investigación educativa y producción de conocimiento*" permitiria explorar a questão do imigrante e da fronteira, pois incentivaria investigações no campo educacional.

Também queremos destacar os estágios, que estão presentes no currículo brasileiro e acontecem de forma obrigatória segundo a LDBEN 9394/96, no período final da formação dos professores, sendo necessário como prática da formação acadêmica. Na Bolívia, os estágios não constam no currículo, mas são realizados no decorrer de toda formação, como relatou a *maestra* entrevistada **C**, *que cada año las pasantías se realicen con estructuras acordes con las disciplinas y también con la gestión de las instituciones*".

Durante o desenvolvimento da entrevista, buscamos identificar qual componente curricular que teve maior relevância na formação das professoras brasileira e bolivianas, bem como, quais deles tem contribuído diretamente com as práticas pedagógicas que elas desenvolvem.

A disciplina mais citada pelas professoras brasileiras foi a didática, a exemplo do que abordou.

A professora **H**, citou: eu sempre gostei muito da didática, fazia parte das disciplinas comuns da estrutura do currículo, mas assim eu sempre fui muito apaixonada pela didática.

Esta disciplina é de extrema importância na formação de professores, pois ela se dedica ao estudo dos métodos e técnicas de ensino, contribuindo para que os educadores desenvolvam habilidades necessárias para transmitir conhecimento de forma eficaz. Em resumo, de acordo com Libâneo (1994), a didática é uma disciplina que faz parte do campo da pedagogia, uma vez que está fundamentada nela. Além disso, a didática se dedica ao estudo dos elementos essenciais do processo de ensino, incluindo os objetos, os conteúdos, os meios e as condições envolvidas.

Quanto o componente curricular indicado pelas *maestras* bolivianas teve destaque a *psicología del desarrollo humano y cambio educativa* aparece no currículo ministrada uma única vez, diferente do Brasil.

Segundo a fala da professora **B**: "*Mencionó que es un tema muy importante para que aprendan sobre los niños, sus emociones y cómo adquieren conocimientos*".

A Psicologia da Educação é um campo de conhecimento da Psicologia, direcionada em compreender os processos mentais, emocionais e sociais envolvidos

na aprendizagem, bem como identificar estratégias para promover um ensino mais eficaz e inclusivo.

A disciplina de Psicologia do desenvolvimento humano, está presente em ambos os currículos. Também observamos que as professoras brasileiras tendem a adotar uma abordagem mais didática em seu ensino, levando para suas práticas docente, enquanto as maestras bolivianas se identificam mais com a psicologia do desenvolvimento humano, que busca compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Durante o processo formativo das professoras muitos autores fomentaram seus estudos teóricos, entre tanto buscamos saber quais são aqueles em que elas se fundamentam para planejar suas práticas pedagógicas.

As professoras brasileiras citaram Paulo Freire e José Carlos Libâneo, esses autores nos ajudam a entender as diferentes dimensões da Educação e do espaço escolar. Paulo Freire contribui com sua visão emancipadora para a construção de uma sociedade mais humana e justa. E José Carlos Libâneo nos ajuda a entender a configuração do espaço escolar e os conflitos das funções socializadoras, mídia, mercado, cultural, entre outros elementos que estão presentes nas relações da comunidade escolar. Os autores citados pelas professoras brasileiras defendem o processo de ensino e aprendizagem, que orientam as práticas educativas e contribuem para o desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino.

Quanto às professoras bolivianas, todas citaram em comum Lev Semionovitch Vygotsky.

Vygotsky, Luria e Leontiev (1998) apontam que a mediação realizada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno, irá permitir esse aluno a ser criativo, questionador e participativo nesse processo. O conhecimento é adquirido através do seu contato com o meio, e que a mediação pedagógica é importante para aquisição de conhecimentos.

As professoras da Bolívia relataram durante o diálogo, que o acesso à educação é difícil quando se trata da formação de professores e formação continuada. Com isso observamos que as professoras citaram apenas um autor em comum, essa limitação pode influenciar na diversidade de abordagens pedagógicas e na atualização constante dos métodos de ensino.

Quanto ao eixo - **Formação Continuada** verificamos através das falas das professoras, que existe apenas uma questão incomum entre os dois sistemas de ensino. Durante a entrevista as professoras brasileiras relataram que a formação continuada ocorre de forma gratuita, que o governo oferece os cursos por meio da plataforma Avamec<sup>5</sup>, quando questionado se todas haviam feito alguma formação, todas disseram que já haviam realizado algum curso de formação continuada.

No entanto, as professoras bolivianas relataram que a formação continuada, não é ofertada pelo governo e que para realizar é necessário pagar. A professora **D** foi a única entre as professoras que haviam feito um curso de formação continuada, citou: *“tomé un curso de educación continua sobre el desarrollo de la conciencia fonológica”*.

É importante destacar que a formação continuada é essencial para o aprimoramento profissional dos educadores, permitindo que estejam atualizados com as novas práticas e tendências educacionais.

Entretanto, a forma como a formação continuada é ofertada nos dois países nos chama a atenção. No Brasil, ela é disponibilizada gratuitamente por meio de plataformas digitais do governo; enquanto que na Bolívia, é centralizada pelo Ministério da Educação e exige pagamento dos professores.

Quanto ao eixo - **Experiências Docentes na Fronteira** observamos algumas diferenças nas experiências relatadas pelas professoras brasileiras e bolivianas em relação à inclusão de disciplinas que abordem a interculturalidade em suas formações. As professoras brasileiras mencionaram não ter tido nenhum componente curricular voltado para a interculturalidade durante sua formação. Por outro lado, identificamos que no currículo das professoras bolivianas há disciplinas que abordam esses temas.

Continuamos nossa investigação para identificar se as docentes utilizavam alguma metodologia diferente para ensinar alunos estrangeiros. As professoras brasileiras afirmaram não mudar sua metodologia, mas dedicar uma atenção especial aos alunos bolivianos. Já as professoras bolivianas relataram que apenas uma entre as quatro entrevistadas teve um aluno estrangeiro do Brasil. Mesmo com disciplinas preparatórias em sua formação, essa professora encontrou dificuldades em ensinar

---

<sup>5</sup> A Avamec é um sistema on-line que permite a concepção e a administração de cursos a distância. Desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC em parceria com o Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (LabTIME) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

seu aluno, sendo necessário buscar estratégias de ensino e aprendizado mútuo no dia a dia. Essas diferenças destacam os desafios enfrentados pelos professores ao lidar com a diversidade cultural em suas salas de aula e ressaltam a importância de uma formação mais abrangente e sensível a essas questões.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou aspectos da formação docente dos sistemas educacionais da Bolívia e do Brasil. Descrevemos alguns dos importantes aspectos históricos, geográficos, culturais e sociais da nossa região fronteira, detalhamos a estrutura dos currículos de formação dos dois países.

As entrevistas permitiram mapear as memórias dos docentes sobre sua formação e os caminhos que moldaram suas identidades profissionais. Percebemos as diferenças nos processos formativos de professores brasileiros e bolivianos, especialmente no acesso às universidades e nos currículos, que apresentam semelhanças e diferenças em algumas disciplinas. Os estágios presentes no currículo brasileiro são um ponto importante que, por outro lado, não são contemplados nos documentos legais da Bolívia.

Na formação continuada, podemos observar diferenças significativas entre os dois sistemas. No Brasil, além de ser oferecida de forma gratuita, há uma variedade de recursos disponíveis para os professores buscarem aprimoramento constante. Por outro lado, na Bolívia, as docentes encontram desafios relacionados à falta de incentivo do governo, que não oferece cursos de atualização gratuitos, e a dificuldade de acesso à educação continuada por meio digital, devido à dificuldade de uma conexão de internet de qualidade.

As experiências docentes na fronteira, percebemos que as professoras brasileiras se sentiam menos preparadas devido não ter um currículo voltado para a multiculturalidade e o plurilinguismo; já as docentes bolivianas mesmo tendo um currículo disciplinas voltadas a multiculturalidade, não há referência sobre o aluno imigrante, fronteiro e refugiado.

A cartografia docente nos revelou a necessidade de uma rota binacional comum de formação para professores fronteiros. Ou seja, numa formação que incluía em seu currículo espaços para a Pedagogia da Fronteira, eixos formativos que

habilitem os professores para trabalharem em contextos pluriculturais e plurilíngues; que sejam capazes de construir rotas de cooperação educacional firmadas entre gestores das cidades de fronteiras.

## REFERÊNCIAS

- BOLÍVIA. **Ley de la Educación “Avelino Siñani–Elizardo Pérez”**, nº 070, 20 de diciembre del 2010. La Paz: Ministerio de Educación, 2010.
- BOLÍVIA. **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional**. Serie Currículo (Documento de Trabajo). La Paz: Ministerio de Educación, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 mar. 2024.
- BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP 02/2015**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 08/04/2024.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. v. 1. São Paulo: 34, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MENDES, Eliziane L.; SANTOS, Zuila G. C. dos. O Lugar do Imigrante Boliviano em Guajará-Mirim (RO), Fronteira do Brasil com a Bolívia. **Revista Presença Geográfica**, v.6, n.1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RPGeo/article/view/4246>. Acesso em: 04 mar. 2024
- UNIR. Universidade Federal de Rondônia. Campus Jorge Vassilask. **Matriz Curricular – Pedagogia – Guajará-Mirim**. Guajará-Mirim, 2017. Disponível em: [https://pedagogiagm.unir.br/uploads/51941326/arquivos/Matriz\\_curricular\\_do\\_PPC\\_2017\\_PEDAGOGIA\\_GUAJAR\\_MIRIM\\_LICENCIATURA\\_Presencial\\_T\\_1\\_726679490.pdf](https://pedagogiagm.unir.br/uploads/51941326/arquivos/Matriz_curricular_do_PPC_2017_PEDAGOGIA_GUAJAR_MIRIM_LICENCIATURA_Presencial_T_1_726679490.pdf). Acesso em: 10 mar. 2024.

FREITAS, Geise N. R. de. A Importância das Interações Sociais na Formação Humana: Uma análise a partir dos mapas mentais. **Revista Culturas & Fronteiras**, v. 8, n. 1, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index>. Acesso: 10 mar. 2024.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras culturais em um mundo planetário - paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s). **Revista Del Cesla**, n. 8, p, 10-11, 2006. Disponível em:

<https://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/228/226>.

Acesso em: 08 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 1988.

**Recebido em:** 16/11/2024

**Aceito em:** 02/12/2024

**Publicado em:** 05/06/2025



Este conteúdo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons BY-NC-AS 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)