

EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA EQUIDADE EDUCACIONAL NA REDE PÚBLICA

Basic Education in Contexts of Social Vulnerability: Teacher Formation as a Strategy for the Promotion of Educational Equity in the Public School System

1 Bianca Carvalho Pereira

<https://orcid.org/0009-0001-7772-8898>

RESUMO: Este artigo analisa a formação de professores como eixo estratégico das políticas educacionais voltadas à promoção da equidade educacional em escolas públicas inseridas em contextos de vulnerabilidade social. O objetivo consiste em compreender de que modo as políticas de formação docente, orientadas por princípios de justiça social, podem qualificar a mediação pedagógica e contribuir para o enfrentamento das desigualdades estruturais presentes na educação básica. Adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica crítica e análise documental, com diálogo teórico ancorado na sociologia da educação, nos estudos sobre políticas públicas e na formação de professores. Os resultados evidenciam que a formação docente, quando concebida para além de uma perspectiva estritamente técnica, fortalece práticas pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas e socialmente comprometidas, ampliando as possibilidades de resposta às demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade. Conclui-se que investir na formação de professores constitui uma ação política fundamental, capaz de articular diretrizes institucionais e práticas pedagógicas transformadoras, sendo indispensável para a consolidação de uma educação pública democrática, equitativa e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação básica. Vulnerabilidade social. Formação de professores. Políticas educacionais. Equidade educacional.

ABSTRACT: This article analyzes teacher training as a strategic axis of educational policies aimed at promoting educational equity in public schools located in contexts of social vulnerability. The objective is to understand how teacher training policies, guided by principles of social justice, can improve pedagogical mediation and contribute to addressing the structural inequalities present in basic education. A qualitative approach is adopted, based on critical bibliographic review and document analysis, with theoretical dialogue anchored in the sociology of education, studies on public policies, and teacher training. The results show that teacher training, when conceived beyond a strictly technical perspective, strengthens more inclusive, contextualized, and socially committed pedagogical practices, expanding the possibilities of responding to the demands of students in vulnerable situations. It is concluded that investing in teacher training constitutes a fundamental political action, capable of articulating institutional guidelines and transformative pedagogical

1Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais – UNIMAIS- (PPGE-UNIMAIS). (Turma 2025/2). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar, Licenciada em Letras Português pela Universidade Pitágoras Unopar. Professora do Colégio José de Anchieta em Vila Propício - GO. Com especialização em Neuropsicopedagogia e em Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Texto. Pesquisa sobre: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. <https://lattes.cnpq.br/7570440704554035> Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7772-8898> E-mail: bianca.pereira@aluno.facmais.edu.br



practices, being indispensable for the consolidation of a democratic, equitable, and socially referenced public education.

Keywords: Basic education. Social vulnerability. Teacher training. Educational policies. Educational equity.

INTRODUÇÃO

A escola pública em contextos de vulnerabilidade social muitas vezes se assemelha a um espelho que reflete, com crueza, as assimetrias profundas da sociedade brasileira. Em seus corredores e salas de aula, convergem não apenas as expectativas de aprendizagem formal, mas também as consequências materiais e simbólicas de históricas exclusões. Neste cenário, o trabalho docente se desdobra em uma complexa tessitura, que exige muito mais do que o domínio de conteúdos: demanda a constante negociação com realidades marcadas pela privação, pela ruptura de vínculos e por uma pressão social intensa sobre a instituição escolar, vista frequentemente como última rede de proteção.

Diante dessa realidade multifacetada, a formação de professores se impõe como um dos pilares centrais para qualquer política educacional que almeje, de fato, combater desigualdades. Embora a correlação entre a qualificação docente e a qualidade da educação seja amplamente reconhecida, persiste um abismo significativo entre este princípio e a materialização de políticas formativas efetivas. Muitas iniciativas ainda se pautam por modelos genéricos, desconectados das geografias sociais específicas e das urgentes demandas cotidianas que professores enfrentam. O resultado é uma preparação que, por vezes, pouco instrumentaliza o educador para ler, interpretar e intervir de forma transformadora no terreno movediço da vulnerabilidade.

Esta desconexão aponta para uma lacuna crítica no debate: a necessidade de se transcender a visão da formação docente como simples vetor de “qualidade técnica” e reposicioná-la explicitamente como estratégia fundamental para a equidade. Tal reposicionamento implica compreender que as disparidades educacionais não são fruto do acaso ou de insuficiências individuais, mas sim manifestações de processos sociais e escolhas políticas estruturais. Ignorar esta dimensão é tratar a desigualdade como um sintoma superficial, e não como uma doença enraizada no corpo social.

É nesta fronteira crítica entre a importância incontestável do professor e a persistência de uma formação que nem sempre o capacita para os desafios reais que o presente artigo se situa. Seu objetivo é analisar, sob uma perspectiva teórico-crítica, de que



maneira a formação de professores, em suas modalidades inicial e continuada, pode ser concebida e implementada como uma ação política estratégica para a promoção da equidade educacional na rede pública, com foco nos contextos de alta vulnerabilidade social. Defende-se a tese de que formar para a equidade é um ato intrinsecamente político, um processo que deve forjar, simultaneamente, um compromisso ético com a justiça social e um repertório prático sensível e crítico, capaz de traduzir esse compromisso em mediações pedagógicas concretas e transformadoras.

Para sustentar esta discussão, o texto organiza-se em um percurso analítico que inicia pela exploração da relação entre educação básica e vulnerabilidade social. Em seguida, examina o lugar da formação docente nas políticas educacionais contemporâneas, para então concentrar-se no seu potencial como ferramenta de promoção da equidade. Por fim, são discutidos os limites e as possibilidades concretas que cercam a efetivação de políticas públicas capazes de fomentar uma formação docente verdadeiramente comprometida com a construção de uma escola mais justa e democrática.

METODOLOGIA

Este estudo adota a pesquisa qualitativa como fundamento de sua investigação. Essa escolha decorre da natureza do objeto em análise: a complexa interação entre políticas de formação docente, desigualdades sociais e a prática educativa em contextos vulneráveis. Fenômenos dessa ordem, carregados de subjetividade, relações de poder e mediações históricas, exigem um olhar interpretativo que transcende métricas quantitativas. A abordagem qualitativa se mostra, portanto, a mais adequada para capturar as nuances, contradições e significados que permeiam a busca pela equidade educacional no chão da escola.

Do ponto de vista dos procedimentos, a pesquisa se desenvolve por meio de uma estratégia bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico dedicou-se a mapear e dialogar com as principais contribuições teóricas que fundamentam o debate contemporâneo. Foram analisadas obras da sociologia da educação, dos estudos sobre políticas públicas e do campo da formação de professores, com especial atenção às produções que articulam esses temas com as questões da equidade e da vulnerabilidade social. Este diálogo com a literatura especializada não serviu apenas para embasar conceitos, mas também para identificar lacunas discursivas e tensionar perspectivas, permitindo situar a própria contribuição deste artigo.



Paralelamente, foi conduzida uma pesquisa documental focada na esfera normativa. Foram examinados documentos oficiais balizadores, como leis, diretrizes curriculares nacionais, planos educacionais e editais de programas públicos de formação docente. A análise buscou ir além do conteúdo manifesto desses textos, interrogando seus pressupostos, suas concepções de equidade e os modelos de professor que implicitamente promovem. O objetivo foi confrontar o discurso político-normativo com os desafios concretos apontados pela literatura, problematizando a tradução das intenções em práticas.

A análise dos materiais coletados foi orientada por uma perspectiva teórico-crítica. Isso implica que tanto a bibliografia quanto os documentos foram lidos de forma interrogativa e contextual, entendendo as políticas e os discursos educacionais como produtos de relações sociais e de projetos políticos em disputa. Como bem assinala Bloise, a metodologia é, antes de tudo, um exercício de construção de um olhar. Adotamos esse princípio, utilizando o ferramental metodológico não como um protocolo rígido, mas como um guia para uma leitura rigorosa e desnaturalizante da realidade.

Dessa forma, a articulação entre a revisão bibliográfica crítica e a análise documental contextualizada configura mais do que uma técnica; é uma posição epistemológica. Este percurso metodológico busca garantir o rigor analítico necessário para examinar, com a profundidade requerida, como a formação docente pode ser concebida não como uma política setorial, mas como uma estratégia central e reflexiva para a promoção da justiça educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vulnerabilidade Social, Desigualdades Educacionais e Escola Pública

Para compreender os desafios da educação básica pública, é fundamental partir de uma premissa: as desigualdades escolares são indissociáveis das condições sociais mais amplas que moldam a vida de estudantes e comunidades. Em territórios marcados pela vulnerabilidade, a escola transcende sua função tradicional de instrução. Ela se torna um espaço singular de mediação, uma instância pública que, muitas vezes, representa a principal ou única ponte de acesso a direitos sociais historicamente fragilizados e a expectativas de futuro.

Esta realidade complexa tem sido amplamente discutida pela sociologia crítica da educação. Pierre Bourdieu (1998), por exemplo, nos ajuda a entender como a escola, longe



de ser um ambiente neutro, frequentemente atua como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Ela valoriza e privilegia determinados capitais culturais, saberes, linguagens, comportamentos que são distribuídos de forma desigual na sociedade, convertendo vantagens sociais prévias em "êxito" escolar. François Dubet (2004) complementa essa análise ao questionar o próprio princípio da igualdade de oportunidades quando aplicado de forma abstrata. Para ele, tratar todos de maneira idêntica, ignorando suas diferentes condições de partida, pode ser a mais eficiente maneira de cristalizar injustiças.

Essa discussão ganha contornos concretos na análise de Miguel Arroyo (2015). O autor nos alerta para o risco de se patologizar a pobreza. A vulnerabilidade social, em sua perspectiva, não deve ser interpretada como um déficit cultural ou intelectual dos indivíduos e famílias, mas sim como a expressão concreta de processos históricos e políticos de exclusão que atravessam a vida das populações marginalizadas. Diante disso, o grande desafio colocado à escola pública é justamente o de reconhecer essas desigualdades estruturais não como um obstáculo externo, mas como o ponto de partida fundamental e inegociável para a construção de um projeto pedagógico verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Equidade Educacional como Princípio Orientador

É nesse contexto que o conceito de equidade educacional ganha centralidade, representando um deslocamento crucial em relação ao ideal abstrato de igualdade. Enquanto a igualdade formal pressupõe a distribuição idêntica de recursos e oportunidades, a equidade exige um olhar diferenciador e justo. Ela parte do reconhecimento das assimetrias e demanda ações específicas e proporcionais para garantir que todos tenham condições reais de acessar, permanecer e aprender com qualidade. Autores como Carlos Roberto Jamil Cury (2010) e Pablo Gentili (2009) defendem que a equidade deve se constituir como o princípio normativo norteador das políticas públicas comprometidas com a justiça social.

Gentili (2009) adverte, contudo, para um perverso efeito colateral das políticas baseadas apenas em métricas de desempenho padronizadas. Ao focar exclusivamente em resultados mensuráveis, tais políticas podem acabar por invisibilizar as causas estruturais das desigualdades, transferindo para a escola e, principalmente, para os professores, uma



responsabilidade desmedida por problemas que transcendem em muito os muros escolares.

Nesse sentido, a efetivação da equidade depende de uma abordagem sistêmica. Tanto Cury (2010) quanto Luiz Fernandes Dourado (2015) destacam a necessidade imperiosa de articular políticas pedagógicas consistentes com um financiamento adequado e com a valorização das condições de trabalho docente. Dourado (2015) avança ao enfatizar que mesmo as melhores diretrizes permanecem letra morta se não forem apropriadas e recriadas no cotidiano da escola. É aí que reside uma chave fundamental: a equidade só se materializa quando encontra professores preparados para interpretar criticamente as políticas e, mais importante, para traduzi-las em práticas pedagógicas sensíveis e contextualizadas. Assim, a equidade deixa de ser um simples enunciado nos documentos oficiais para se tornar uma intencionalidade viva no trabalho diário.

Formação Docente: Entre a Técnica e o Compromisso Social

Diante desse cenário, a formação de professores inicial e continuada se revela não como um apêndice, mas como o eixo estratégico por excelência para qualquer política que vise à equidade. Bernardete Gatti (2014) e José Carlos Libâneo (2012) convergem em uma crítica fundamental: a formação não pode se reduzir a um treinamento instrumental, focada apenas em métodos e técnicas de ensino. Ela precisa, urgentemente, incorporar de forma orgânica os fundamentos éticos, políticos e sociais da prática educativa.

Para Gatti (2014), uma das fragilidades centrais dos programas de formação reside justamente na dissociação entre os saberes teóricos, a prática pedagógica e a análise do contexto social. Essa fragmentação produz um profissional despreparado para ler a complexidade das realidades escolares, especialmente aquelas marcadas pela vulnerabilidade. Essa perspectiva ecoa profundamente o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a educação é um ato político inescapável. Na visão freireana, formar-se como professor vai muito além de acumular ferramentas; é um processo permanente de conscientização, no qual o educador se reconhece como sujeito histórico e, portanto, como agente capaz de intervir criticamente na realidade de seus alunos e de sua comunidade.

Maurice Tardif (2014) oferece uma lente importante para compreender como se dá essa construção profissional. Seus estudos sobre os saberes docentes mostram que o conhecimento do professor é plural, formado na interseção entre a formação formal, a



experiência prática no ofício e os saberes provenientes do contexto sociocultural em que atua. Essa concepção reforça a necessidade de políticas de formação que sejam, elas mesmas, sensíveis às especificidades da escola pública e que valorizem a reflexão sobre a prática como fonte essencial de conhecimento.

A Formação Docente como Estratégia de Equidade

Ao articular esses três eixos a compreensão crítica da vulnerabilidade, o princípio da equidade e uma formação docente comprometida, fica evidente que o professor ocupa um lugar decisivo na materialização do direito à educação. Autores como António Nóvoa (2017) e Francisco Imbernón (2011) defendem que a formação precisa ser concebida como um processo contínuo, contextualizado e colaborativo. Mais do que transmitir conteúdos, seu objetivo deve ser fortalecer a autonomia intelectual e a capacidade crítica dos educadores, construindo coletivamente respostas para os desafios locais.

Para Nóvoa (2017), investir numa formação docente sólida e reflexiva é, em última análise, investir na qualidade democrática da escola pública. Isso se torna ainda mais crucial em contextos de maior desigualdade, onde a escola é frequentemente o principal espaço de socialização e de disputa por horizontes possíveis.

Dessa forma, uma formação orientada por princípios de justiça social deixa de ser uma política setorial ou complementar. Ela assume um caráter estruturante, capaz de capacitar o professor para compreender as condições de vulnerabilidade de seus estudantes não como um dado imutável ou um empecilho, mas como a matéria-prima sobre a qual seu trabalho pedagógico se constrói. É através desse profissional crítico e apoiado que a equidade educacional finalmente se concretiza não apenas nos planos e nas leis, mas na tessitura do cotidiano, na relação pedagógica que reconhece, valoriza e potencializa a trajetória de cada estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O percurso analítico realizado permite afirmar, de saída, que a formação docente assume um papel decisivo ainda que não único no enfrentamento das desigualdades educacionais que se agravam em contextos de vulnerabilidade social. Contudo, sua eficácia está intrinsecamente vinculada a um desenho político que a conceba, desde sua origem, como uma estratégia orientada pela equidade. A análise conjunta da produção acadêmica e



dos documentos normativos revela que propostas formativas que partem e dialogam com as condições reais dos territórios tendem a gerar um efeito transformador: ampliam a capacidade dos professores de interpretar e responder, com maior fundamento e sensibilidade, às complexas demandas que permeiam a escola pública, transcendendo respostas puramente técnicas ou a mera aplicação de prescrições.

Nesse movimento, identificamos três dimensões críticas que se entrelaçam. A primeira diz respeito a uma necessária ampliação do sentido da formação. Fica evidente que modelos focados exclusivamente na transmissão de competências instrumentais mostram-se fragilizados ao colidir com realidades marcadas pela precariedade material, pela exclusão simbólica e por trajetórias de vida interrompidas. A formação que se mostra potente é aquela que consegue integrar, de forma indissociável, as dimensões ética, política e sociocultural ao ofício docente. Este achado ressoa a premissa freireana de que educar é um ato político que demanda uma leitura crítica do mundo, e encontra eco em Tardif, ao lembrar que os saberes que efetivamente mobilizam a prática são tecidos na confluência entre a formação formal, a experiência vivida e as especificidades do contexto.

A segunda dimensão salienta a centralidade do contexto como princípio formativo. Nossos resultados indicam que processos de formação que se constroem a partir dos desafios concretos das escolas que olham para seus estudantes, seus territórios e suas histórias são mais capazes de fomentar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Professores que vivenciam essa formação situada desenvolvem um repertório mais ajustado e responsivo para mediar a aprendizagem em meio à vulnerabilidade. Essa perspectiva alinha-se à defesa de Arroyo de uma escola que reconheça os sujeitos reais que a habitam, e corrobora a visão de Nóvoa, para quem a formação deve ser uma construção colaborativa ancorada nos problemas reais da profissão.

Por fim, uma terceira dimensão explicita a tensão persistente entre a intenção normativa e a materialização das políticas. Apesar de um discurso oficial progressivamente alinhado aos princípios de equidade e inclusão, os estudos analisados revelam uma frágil tradução dessas diretrizes em ações sustentáveis. Lacunas significativas persistem, especialmente na descontinuidade das iniciativas formativas e na desconsideração das condições objetivas de trabalho que esgotam e desgastam os professores. Este abismo entre o prescrito e o vivido converge com as críticas de Gatti, que associa a efetividade das políticas de formação a investimentos estruturais e à valorização profissional, afastando-se de



quaisquer narrativas que localizem no professor a responsabilidade exclusiva pelo fracasso escolar.

À luz dessas reflexões, torna-se imperioso reconhecer que a formação docente não pode ocupar um lugar secundário ou acessório na arquitetura das políticas educacionais. Ela se afirma, isto sim, como uma estratégia estruturante, um eixo fundamental para qualquer projeto sério de equidade. Investir em processos formativos críticos e contextualizados significa potencializar a escola como espaço de mediação e justiça, ainda que se tenha a clareza de que a educação, sozinha, não pode suprir todas as carências geradas pela desigualdade social. Dessa forma, a formação emerge como um espaço privilegiado de tradução e reinvenção – onde as políticas públicas podem, finalmente, encontrar a prática pedagógica, e onde o compromisso com a justiça social se converte em gestos concretos no cotidiano da sala de aula. Reafirma-se, assim, seu papel insubstituível na construção de uma educação pública que seja, de fato, democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta reflexão, reafirma-se com clareza a tese central que perpassou todo o artigo: a formação de professores configura-se como uma estratégia política fundamental para qualquer projeto de promoção da equidade na educação básica pública, em especial naqueles contextos marcados pela sobreposição de vulnerabilidades sociais. A análise empreendida demonstrou que as desigualdades educacionais não se resolvem com a mera garantia do acesso à escola. Elas se perpetuam e se aprofundam nas dinâmicas cotidianas de permanência, nas oportunidades reais de aprendizagem e no (não) reconhecimento das identidades e trajetórias dos estudantes. Nesse cenário, o professor emerge não como um executor de protocolos, mas como o principal mediador, aquele que pode ou não traduzir intenções políticas em gestos pedagógicos concretos.

Os caminhos percorridos nesta discussão permitiram constatar que modelos formativos restritos a um viés técnico ou instrumental se mostram francamente insuficientes. Eles pouco capacitam o educador para decifrar a complexidade dos territórios vulneráveis e para neles intervir com pertinência. Em contrapartida, uma formação docente que se deseja transformadora precisa ser, ela mesma, crítica, contextualizada e radicalmente ética. Deve ser capaz de armar o professor com ferramentas conceituais para ler o mundo social, mas também de nutrir nele um compromisso inegociável com a justiça.



Só assim se amplia sua capacidade de construir, no chão movediço da realidade escolar, práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente acolhedoras, desafiantes e inclusivas.

Portanto, longe de ser uma ação complementar ou paliativa, a formação docente deve ser assumida como uma política estruturante do sistema educacional. Isso exige um investimento persistente e qualificado em percursos formativos que não separem teoria e prática, que entendam o contexto social não como pano de fundo, mas como texto central a ser lido e reescrito. É um investimento que dignifica a profissão e que opera no cerne da missão democrática da escola pública: a de ser um espaço onde as desigualdades não são naturalizadas, mas enfrentadas.

Por fim, reconhecemos que a natureza teórico-documental deste estudo, embora essencial para a construção do argumento, não captura a riqueza e os obstáculos das experiências concretas. Daí a importância de que novas investigações, de caráter empírico, se debruçam sobre os programas de formação em andamento nas redes públicas. É necessário ouvir os professores, acompanhar seus processos e avaliar os impactos reais dessas políticas no cotidiano das escolas. Só com esse diálogo permanente entre a reflexão crítica e a prática vivida poderemos fortalecer a construção de políticas educacionais à altura dos desafios que temos políticas intencionalmente desenhadas para promover justiça social e, dia após dia, edificar uma educação pública verdadeiramente equitativa.

REFERÊNCIAS

BLOISE, Rogério. **Metodologia científica: fundamentos e práticas da pesquisa acadêmica**. São Paulo: Cortez, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.



NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VOLPATO, Gilson Luiz. **O método lógico para redação científica**. Botucatu: Best Writing, 2013.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report: inclusion and education – all means all**. Paris: UNESCO, 2020.