



DOSSIÊ RESPONSABILIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: ENTRE DILEMAS E POSSIBILIDADES

Implicações epistemológicas na formação docente: uma perspectiva de construção de saberes para a justiça social

Epistemological implications in teacher training: a knowledge construction perspective for social justice

Implicaciones epistemológicas en la formación de profesores: una perspectiva de construcción de saberes para la justicia social

**Eva Teresinha de
Oliveira Boff¹**

orcid.org/0000-0002-7266-9630
evaboff@gmail.com

Vidica Bianchi²

orcid.org/0000-0002-7266-9630
vidica.bianchi@unijui.edu.br

Alisson Vercelino

Beerbaum¹

orcid.org/0000-0003-1026-8628
alissonvbeerbaum@gmail.com

Recebido em: 30 mar. 2025.

Aprovado em: 27 jun. 2025.

Publicado em: 29 out. 2026.

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar as possíveis implicações epistemológicas e práticas que têm impactado na qualidade da formação de professores, em uma perspectiva de produção de saberes que levem em conta a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A Resolução CNE n. 4/ 2024, que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, destaca a necessidade de comprometimento com uma formação docente para a justiça social. No entanto, pesquisas mostram que a formação de professores ainda tem como primazia a racionalidade técnica, cujos saberes disciplinares e pedagógicos se encontram fragmentados, dissociados da realidade das escolas de educação básica e de contextos relevantes socialmente. Por outro lado, os professores, na maioria das vezes, são considerados incapazes de produzir conhecimentos que contribuam para enfrentar a complexidade da sociedade atual e promover uma educação preocupada com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para compreender tal problemática, realizamos uma investigação fundamentada em documentos oficiais que orientam a educação brasileira, entrevistas com gestores e professores da educação básica e artigos científicos. Os resultados indicam que, para o enfrentamento dos desafios atuais, é necessária maior articulação entre universidade e escolas, com a constituição de coletivos que problematizam, estudam juntos e propõem novos modos de ensinar e aprender. Para isso, consideramos os fundamentos epistemológicos que defendem a construção de saberes que promovam o respeito às diferenças, a emancipação de indivíduos e grupos sociais, o reconhecimento e a valorização da diversidade, enfim, uma educação de qualidade que se oponha a qualquer forma de discriminação.

Palavras-chave: valorização docente; interação universidade e escola; situação de estudo; responsabilidade social; educação de qualidade.

Abstract: This article aims to analyse the possible epistemological and practical implications that affect the quality of teacher education, from a perspective of knowledge construction oriented toward a more just and democratic society. Resolution CNE No. 4/2024, which establishes the National Curriculum Guidelines for undergraduate teacher education programs in Brazil, emphasizes the need for a commitment to teacher training focused on social justice. However, studies indicate that teacher education still prioritizes technical rationality, with disciplinary and pedagogical knowledge remaining fragmented and disconnected from the reality of basic education schools and socially relevant contexts. Teachers are often perceived as incapable of producing knowledge that addresses the complexity of contemporary society and contributes to building equitable education. To understand this issue, we conducted a study based on official Brazilian education documents, interviews with school administrators and basic education teachers, as well as an analysis of scientific articles. The results show that overcoming current challenges requires stronger articulation between



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unijui), Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.

universities and schools, along with the creation of teacher collectives that critically reflect, study together, and propose new ways of teaching and learning. This research is grounded in epistemological foundations that advocate for the construction of knowledge based on respect for differences, the emancipation of individuals and social groups, the recognition of diversity, and the promotion of quality education that rejects all forms of discrimination.

Keywords: teacher professional recognition; university-school collaboration; study-based learning; social responsibility; quality education.

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar las posibles implicaciones epistemológicas y prácticas que han impactado en la calidad de la formación docente, desde una perspectiva de producción de saberes orientada a la construcción de una sociedad más justa y democrática. La Resolución CNE n. 4/2024, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para los cursos de licenciatura, destaca la necesidad de un compromiso con una formación docente centrada en la justicia social. No obstante, las investigaciones muestran que la formación del profesorado continúa priorizando una racionalidad técnica, en la que los saberes disciplinares y pedagógicos se encuentran fragmentados y desconectados de la realidad de las escuelas de educación básica y de contextos socialmente significativos. Por otro lado, el profesorado, en la mayoría de los casos, sigue siendo considerado incapaz de producir conocimientos que contribuyan a enfrentar la complejidad de la sociedad contemporánea y a promover una educación comprometida con la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva. Para comprender esta problemática, se llevó a cabo una investigación basada en el análisis de documentos oficiales que orientan la educación brasileña, entrevistas con gestores y docentes de la educación básica, así como en la revisión de artículos científicos. Los resultados indican que, para hacer frente a los desafíos actuales, es imprescindible fortalecer la articulación entre la universidad y las escuelas, así como fomentar la conformación de colectivos docentes que problematizan, estudian de manera colaborativa y proponen nuevas formas de enseñar y aprender. En este sentido, se consideran fundamentales los aportes epistemológicos que sustentan la construcción de saberes orientados al respeto por las diferencias, la emancipación de individuos y grupos sociales, el reconocimiento y la valorización de la diversidad, y, en última instancia, una educación de calidad que se oponga a toda forma de discriminación.

Palabras clave: valorización docente; interacción universidad y escuela; situación de estudio; responsabilidad social; educación de calidad.

1 Introdução

Ao pensarmos nas implicações epistemológicas e práticas que têm impactado na qualidade da formação de professores, destacamos a necessidade de ampliar as discussões sobre quais são as perspectivas epistemológicas assumidas por pesquisadores e gestores de educação básica

a respeito da construção de conhecimentos que visem à justiça social, a uma educação igualitária e a uma sociedade democrática. Pois, a forma como os professores pensam e organizam suas práticas pedagógicas, voltadas aos processos de ensinar e de aprender, pode contribuir para a transformação ou a reprodução da sociedade.

Para Bourdieu e Passeron (2014), a educação transformadora promove a reflexão, o pensar crítico e o respeito pelas diferenças; já a educação reprodutora perpetua as estruturas e as desigualdades sociais. Freire (2017) argumenta que a educação transformadora visa à transformação da sociedade, contribuindo para a emancipação das pessoas por meio do diálogo problematizador.

O diálogo, para Freire (2017), é a essência da educação como prática da liberdade, e abrange duas dimensões: a ação e a reflexão de modo solidário. O diálogo como fenômeno humano significa a palavra verdadeira, que não pode ser privilégio de alguns, mas direito de todos, para que o mundo possa ser transformado objetivando a justiça social. Não obstante, "ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais" (Freire, 2017, p. 109). O autor argumenta que, dizendo a palavra, "pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (Freire, 2017, p. 109). O diálogo é uma exigência da existência humana e, por isso, contrapõe-se à educação bancária, que considera os alunos recipientes nos quais se pode depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos de interesse da sociedade opressora.

Nessa modalidade de ensino, não há justiça social impedindo que as instituições de ensino (universidades e escolas) cumpram sua função social, especialmente nas classes menos favorecidas, que não têm espaço para exercer seu poder criador, sendo o sujeito cognoscente anulado, e sua ingenuidade, estimulada. Em contraposição à concepção bancária, Freire (2017) defende a educação problematizadora, cujo diálogo é a

palavra, porém não a palavra oca, mas a palavra constituída pela ação e pela reflexão. Na concepção dialógica, a educação é realizada pelo professor com o aluno e não sobre o aluno, pois o aluno deve ser considerado o sujeito que tem o que dizer/opinar e não o objeto passivo de depósito. Freire (2017) argumenta que é papel do professor propor mudanças na educação e facilitar a compreensão das forças opressoras. Para o autor, precisamos entender como as múltiplas ideologias são construídas social e historicamente para que possam ser desafiadas e desconstruídas. Freire (2017) defende que a mudança da educação bancária para a educação emancipatória possibilitaria aos alunos serem investigadores críticos e não apenas recipientes nos quais se depositam informações alienantes. Embora essas e outras questões venham sendo indagadas há mais de cinco décadas e muitos grupos de pesquisa defendam e apontem para propostas de inovação curricular que permitam maior justiça social, no espaço real de sala de aula ainda são observadas poucas mudanças, especialmente na formação de professores com vistas à justiça social.

A Resolução CNE n. 4/2024 (Brasil, 2024a) e os argumentos dos gestores entrevistados destacam a necessidade de maior comprometimento com uma formação docente, especialmente em relação aos processos de interação entre universidade e escola. Para compreender o que significa justiça social, buscamos os aportes teórico-epistemológicos nos argumentos de Freire (2017), que sempre lutou em defesa dos oprimidos propondo uma educação igualitária e democrática por intermédio de pedagogias que enaltecem as experiências e culturas dos próprios alunos. O autor aborda explicações essenciais para o entendimento da necessidade de uma pedagogia dialógica e emancipatória do oprimido em oposição às classes opressoras. Ele ressalta que tal pedagogia deve atender às perspectivas do oprimido e não às do opressor, e que isso pode ser feito por meio de uma educação problematizadora e participante que capacite professores e alunos à consciência crítica, a fim de concretizar

um movimento de liberdade.

Pesquisas mostram, no entanto, que os cursos de formação de professores ainda têm como primazia a racionalidade técnica, cujos saberes disciplinares e pedagógicos encontram-se fragmentados, dissociados da realidade das escolas de educação básica e de contextos relevantes socialmente. Por outro lado, os professores, na maioria das vezes, são considerados incapazes de produzir conhecimentos que contribuam para enfrentar a complexidade da sociedade atual e promover uma educação preocupada com a construção de uma sociedade despida de preconceitos, justa e igualitária. Do mesmo modo, eles sentem-se completamente desvalorizados tanto pela sociedade quanto pelas políticas públicas de atuação profissional. Considerando os argumentos apontados, o objetivo central deste artigo é analisar as possíveis implicações epistemológicas e práticas que têm impactado na qualidade da formação de professores, em uma perspectiva de construção de saberes que levem em conta a construção de uma sociedade mais justa.

2 Aspectos teórico-metodológicos

A pesquisa é qualitativa, com dados obtidos em documentos oficiais brasileiros (Plano Nacional de Educação-2014-2024 – PNE, Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE, Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e em entrevistas com cinco gestores das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do Rio Grande do Sul. Para verificar o que vem sendo produzido sobre a temática, foi realizada uma busca de artigos científicos no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período 2014-2024, com os descritores “Formação de professores AND justiça social” e “Educação de Qualidade AND justiça social”.

Para o descritor “formação de professores AND justiça social”, foram localizados 179 artigos e, ao refinar por avaliados por pares, por idioma e os publicados no período de 2014 a 2024, somente

41 artigos abordavam a temática. Após a leitura dos resumos, foram lidos, na íntegra, 18 artigos. Para o descritor "Educação de Qualidade AND justiça social", sem refino foram localizados 153 artigos, com refino (de acordo com os critérios supra) foram encontrados 57 e, após a leitura do

título e resumo, foram lidos na íntegra 13 artigos. Para compor o quadro final, no entanto, apenas 10 artigos estavam plenamente de acordo com os objetivos da pesquisa, conforme indicado no quadro 1, a seguir.

QUADRO 1 – Artigos selecionados no portal da Capes que tematizam a justiça social

N. Autor/ano	Título	Assunto/Objetivos
1. SOUSA; NASCIMENTO (2019)	Lei de cotas e promoção da justiça social: percepções de estudantes cotistas de um instituto federal.	Dialogar com estudantes cotistas do curso de Engenharia Mecânica a fim de desvelar suas percepções acerca da criação da Lei 12.711.
2. ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA (2014)	Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner.	Focalizar a compreensão das trajetórias históricas de diferentes abordagens de formação docente e a elaboração de pressupostos subjacentes a modelos de formação que respondam aos princípios de justiça social.
3. PENAFIEL; PENAFIEL (2014)	Entre o real e o ideal: o direito fundamental à educação na constituição de 1988, sua efetividade e a busca por justiça social	Descrever o tratamento dado ao assunto da educação pela Constituição de 1988, verificando ainda se o Estado, enquanto ente garantidor dos direitos e garantias fundamentais incorporados à ordem jurídica, tem buscado oferecer educação de qualidade, com respeito ao primado da justiça social.
4. VÉRAS; SILVA (2020)	A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil é um instrumento de justiça social? Possibilidades e desafios na formação de professor	Explorar os significados atribuídos pelos estudantes à experiência de estar no Ensino Superior evidenciando os desafios da justiça social nesse processo inclusivo.
5. ALMEIDA; MAGALHÃES; GONÇALVES (2019)	Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular	Analisar os sentidos mobilizados nas políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular contemporâneo por vias do direito à educação como elemento essencial à justiça social.
6. ZEIFERT; LIMA; CENCI (2022)	O protagonismo da educação como promotora da justiça social e dos direitos humanos	Compreender o protagonismo da educação como promotora da justiça social e dos direitos humanos e analisar a abordagem das capacidades como modelo de complementação para pensar a educação como instrumento efetivo e condição básica de liberdade e de justiça para uma vida digna.
7. IFADIREÓ; FERREIRA (2022)	A poética da justiça social na educação: uma análise do ensino da sociologia do direito no campo de tensão entre a falência da modernidade e o avanço da pós-modernidade	Recuperar algumas discussões sobre os grandes desafios no ensino da sociologia do direito na contemporânea sociedade em face do campo de tensão entre as epistemologias da era moderna com a questão-problema da diversidade cultural na era pós-moderna.
8. SUANNO (2021)	Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar	A relação entre a educação e os processos educativos como uma prática social com a justiça social como intencionalidade do fazer pedagógico.

N. Autor/ano	Título	Assunto/Objetivos
9. SILVA (2020)	Memórias de práticas docentes na EJA: redes outras de formação continuada de professores	Identificar as concepções do pensamento complexo, dos estudos do cotidiano e da formação docente para a justiça social.
10. RIBEIRO (2020)	Educação e Emancipação: justiça social e cognitiva	Apresentar uma breve discussão sobre alguns aspectos de uma educação emancipadora, sob o viés de uma transformação epistêmica e curricular.

Fonte: dados da pesquisa.

A análise das entrevistas foi realizada com base nos argumentos de Moraes e Galiuzzi (2020) sobre a Análise Textual Discursiva (ATD). Essa abordagem integra perspectivas fenomenológicas e hermenêuticas. A ATD facilita a interação do pesquisador com os discursos, permitindo leitura e interpretação dos dados que transcendem modelos positivistas, enfatizando a voz dos participantes e a riqueza textual. Para Moraes e Galiuzzi (2020), os textos não carregam um significado, mas exigem que o pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista. O primeiro movimento caracteriza-se pela descrição do fenômeno que ocorre a partir da desconstrução e unitarização do *corpus*. Este movimento de unitarização consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes.

Galiuzzi, Ramos e Moraes (2021, p. 97) destacam que o caráter hermenêutico consiste em "espirais reconstrutivas de produção de compreensões, construídas na linguagem, com o envolvimento de diferentes vozes capazes de desafiar as compreensões iniciais do pesquisador em direção a novos níveis de entendimento". A hermenêutica auxilia na reconstrução dos fenômenos, exigindo do pesquisador autoria no processo de compreensão, descrição, interpretação e produção de novos significados para os fenômenos analisados (Galiuzzi; Souza, 2022).

A ATD pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção e compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que

nova compreensão é comunicada e validada (Galiuzzi; Souza, 2022, p. 34).

As características da ATD são demonstradas neste estudo por unidades de significado (representadas pelos argumentos dos gestores) e referencial teórico. A partir da confrontação das unidades e do estabelecimento de relações entre elas e o referencial teórico, emergiram duas categorias de análise: "os desafios da formação docente para a justiça social" e "fragilidades das interações entre universidade e escola para os processos formativos".

Novamente, em um movimento recursivo, cada unidade é analisada, resultando em metatextos que representam uma triangulação entre as vozes dos entrevistados, o referencial teórico e as interpretações dos autores. A pesquisa tem aprovação no Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob parecer n. 6.595.693. Para preservar a identidade dos sujeitos, de acordo com os preceitos éticos, os gestores foram identificados pelas siglas G1, G2, G3, G4 e G5.

3 Resultados e discussão

Destacamos, como resultados, a análise de artigos científicos e os argumentos de gestores das coordenadorias regionais do Rio Grande do Sul, fundamentados num referencial teórico sobre o tema. Esses elementos revelam possíveis implicações epistemológicas e práticas que impactam a qualidade da formação de professores. A construção de saberes que promovam uma sociedade mais justa ainda está distante de se concretizar de forma efetiva nos programas de formação de professores.

Thesing e Costas (2017, p. 201) destacam a importância de discussões sobre os fundamentos epistemológicos e suas relações com os processos de formação de professores, posto que “a perspectiva epistemológica assumida pelos professores a respeito da construção do conhecimento está relacionada à forma como os professores pensam e organizam suas práticas pedagógicas voltadas aos processos de ensinar e de aprender nas escolas”. As autoras consideram que

[...] o processo de formação de professores deve estar pautado para além de uma formação técnica, mas sim por uma formação omnilateral, formadora de professores como agentes criadores e transformadores de suas práticas profissionais, habilitados para o mundo do trabalho e para as questões de sua carreira profissional, mas também para o mundo da vida, para além da alienação que o mercado e a divisão do trabalho podem lhes fazer reféns (Thesing; Costas, 2017, p. 202).

A concepção de ensino com base na racionalidade técnica não contribui para a produção de avanços no ensino praticado nas escolas, pois a realidade escolar é complexa, singular, incerta e não se adapta a modelos preestabelecidos (Pimenta; Franco, 2008).

As políticas de formação de professores, bem como os cursos de formação, no entanto, ainda não dão conta das necessidades atuais da escola básica. Os gestores educacionais argumentam que existe pouca articulação entre o que se aprende na universidade e as demandas atuais da escola, especialmente diante da diversidade de alunos que precisam ter um olhar atento, individualizado, conforme destacado por G1:

A fala não chegou no chão da escola que é, sim; você terá alunos que funcionarão de tal forma, que lhe enfrentarão ou que aprenderão em ritmos diferentes. E aí, como que a gente faz? Como que a gente dá uma aula se tem um aluno cego? Como que a gente dá uma aula se tem um aluno autista que caminha o tempo todo? Como que a gente dá uma aula com aquele que tem um transtorno opositor que me enfrenta o tempo todo? Como que a gente dá uma aula com um aluno com superdotação, altas habilidades? Se ele tem ali uma alta habilidade para lógica e matemática e na área da linguagem ele não está nem aí, como é que a gente dá essa aula? Dizem “não me

sinto preparado para enfrentar o que eu estou enfrentando”; a questão do aluno que faz o enfrentamento; eles revidam na mesma altura muitas vezes, sendo que ali a gente é o adulto, eles são os jovens, então a gente tem muito problema também na questão da inclusão, de toda a diversidade que a gente tem nesse meio, e os professores muitas vezes utilizam expressões inadequadas frente ao racismo, aos alunos com deficiência.

De acordo com G1, a formação docente parece não estar comprometida com uma educação que considera a escola um espaço inclusivo, capaz de transformar a realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. G1 salienta:

Às vezes os professores não sabem que aquele aluno com deficiência também aprende e eles dizem “eu não estou preparado!”. E aí a gente diz “mas você não foi preparado para ensinar pessoas?”... Os alunos com deficiência também são pessoas, com ritmos diferentes, exigem talvez um recurso diferenciado. Essa é a aprendizagem que esse professor tem que ter lá nos bancos acadêmicos para chegar um pouquinho mais preparado [...], eles chegam aqui e choram, a gente faz a escuta, a gente fica até com pena porque são pessoas que querem, querem ser professor, mas não estão conseguindo, e muitas vezes é porque não chegou no chão da escola, como a gente diz.

Ao analisarmos os argumentos colocados por G1, percebemos que o professor também sofre pela falta de conhecimento necessário para ensinar todos em sua singularidade, portanto ele também é vítima de uma formação ainda fundamentada na racionalidade técnica. Entendemos que para superar a racionalidade técnica é necessário oportunizar aos professores perspectivas de análise e compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, quando se dá sua atividade docente para nele intervir (Pimenta; Franco, 2008). G3 destaca as dificuldades da formação para iniciar a carreira docente:

O professor se forma e teve algumas horas nos estágios na escola. Em algumas escolas isso ocorreu bem, em outras, não ocorreu tão bem. Um professor que domine a técnica da didática, que tenha recebido de outros colegas, ele custa aprender isso. [...] São fragilidades que levam muito tempo para um professor novo, formado, adquirir essa competência.

Então, é de dois a três anos para um professor poder realmente ter algum domínio, conseguir desenvolver o trabalho com qualidade. Então, se toda vez que entrar um professor novo, ele ainda tiver que ter uns dois ou três anos para começar a ser efetivo nas aprendizagens, isso fragiliza muito o processo pedagógico. Então, isso tem que acontecer dentro da formação. Existe um movimento de comprimir esse período para dentro da formação acadêmica e eu acredito também que existe um movimento de reestruturação das licenciaturas. Ai já não falo isso só no sentido específico aqui da região, mas acho que em nível nacional, para que as licenciaturas tenham um aporte em todo o curso desde o primeiro semestre de formação. Não estou vendo muita eficácia, quanto a gente entende que seja necessário, mas, creio que estamos no caminho certo.

G3, assim como os demais gestores, argumenta que a maior fragilidade na formação inicial está no distanciamento entre universidade e escolas, pois somente algumas horas de estágio não são suficientes para entender o processo de ensinar, especialmente para crianças e jovens com dificuldades especiais.

Além de as interações entre universidade e escola serem insuficientes, G2 chama a atenção sobre a ampliação das exigências educacionais vivenciadas em uma era tecnológica em que os conhecimentos são fugazes, líquidos. Bauman (2021) afirma que na modernidade líquida as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis, fugazes e maleáveis, como os líquidos. Para o autor, a era da modernidade líquida apresenta um mundo repleto de sinais confusos, com tendência a mudar com rapidez e de forma aleatória, tornando ainda mais difícil ensinar, pois as relações estão cada vez mais fluidas, gerando insegurança e incapacidade para pensar profundamente. Do mesmo modo, essa rapidez nas transformações ampliou as exigências de se desenvolver uma educação de qualidade para todos, conforme argumenta G2:

Olha, eu estava pensando, as exigências também são muito maiores. Você falou agora das redes sociais, mas a gente pega, por exemplo, as relações étnico-raciais, ou as relações da educação inclusiva [...] é um desafio muito grande. Eu tenho trabalhado isso e tenho uma dificuldade porque eu não fui preparado para trabalhar com educação inclusiva. Então, é um desafio muito grande, e precisamos nos

adaptar, e por isso a importância de a gente fazer formação continuada.

Apple (2024, p. 57) chama a atenção de que fica cada vez mais evidente que "nossas instituições educacionais servem menos como motores da democracia e igualdade do que muitos de nós gostaríamos"; ao mesmo tempo, porém, servem para ampliar nossa sensibilidade sobre o importante papel que as escolas e o conhecimento "desempenham na reprodução de uma ordem social estratificada que continua sendo desigual em termos de classe, gênero e raça". Diversos autores, como Bourdieu e Passeron (2014), argumentam que o sistema educacional e cultural tem profunda importância na manutenção das relações de controle e exploração existentes na sociedade neoliberal, pois as formações docentes continuam não tendo primazia nas discussões sobre a diversidade presente na escola, com sujeitos que têm direito de aprender de acordo com suas necessidades formativas. Nesse sentido, o professor também se encontra em uma encruzilhada sem alternativas de qualificação de seu trabalho, e, como destaca G3, ele aprende na universidade os conteúdos específicos da área, mas pouco aprende como ensinar:

Seria interessante explorar, dentro do ambiente universitário, o ensinar. Então, como que a gente ensina determinados conteúdos, competências, muito mais do que aprendê-las? Hoje a gente vai para a universidade, que é um lugar de aprendizado, mas a gente não aprende a ensinar, a gente aprende aqueles conteúdos. E aí, como a gente vai ensinar? É aí que é a formação pedagógica. Isso só vem para os professores que estão comprometidos, que estão dedicados, e levam anos. Eu sei, porque eu fui um deles. Eu não aprendi nada disso na universidade, tive que, durante anos, ir me aprimorando em termos de aprendizagem, vendo as necessidades dos alunos, tentando fazer muito de maneira autodidata; mas, de regra, nem todo o professor tem essa qualidade, tem esse interesse, ou tem de forma difusa, enfim, tem outros interesses. Então, a gente acaba tendo professores excelentes, que são muito, muito bons, e professores muito, muito ruins ao mesmo tempo, que não conseguem fazer o mínimo, o básico, porque eles também não tiveram essa referência. Como é que a gente ensina esses conteúdos? Como é que a gente ensina essas competências para esses estudantes?

G3 ressalta a importância dos saberes da profissão docente, considerando que não basta saber os conteúdos da disciplina a ser ensinada. Tardif (2014) salienta que os saberes profissionais docentes são temporais, plurais e heterogêneos e deveriam ocupar lugar central nos cursos de formação de professores, mas isso exige mudança nesses cursos. Os saberes disciplinares precisam estar articulados aos saberes pedagógicos, com mais importância ao trabalho de investigação dos saberes profissionais. G3 compartilha das ideias de Tardif (2014) ao afirmar que é necessário romper com a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação de professores.

Os saberes disciplinares são importantes, mas é preciso saber o que ensinar, para que ensinar e como ensinar a cada aluno em sua singularidade. Para Tardif (2014), os saberes profissionais precisam ser constituídos por um conjunto de saberes: os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Além de tais saberes, é necessário conhecer a realidade sociocultural de cada aluno.

Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014) argumentam na mesma direção ao salientarem que, no Brasil, a maioria dos programas de formação inicial de professores tem deixado lacunas significativas na apreensão de conhecimentos fundamentais para o exercício da docência. Grande parte dos programas de formação não têm enfatizado a didática e prática de ensino em seus currículos e não têm conseguido preparar os licenciandos para trabalhar com as diferenças culturais e sociais de seus futuros alunos. Ainda existem profundas lacunas na formação crítica, democrática e emancipatória. Desse modo, a escola continua não conseguindo contribuir para a diminuição das desigualdades sociais. Embora existam movimentos e políticas que buscam promover a inclusão social, conforme G4 expõe, ainda são ações pontuais com pouca efetividade em um sentido global:

Essa política é forte, a política antirracista também. Temos trabalhado muito sobre essa questão da inclusão e da equidade em todos os sentidos. O nosso centro é aprendizagem com equidade, qualidade e que todos sejam

envolvidos nesse processo. Temos uma política também de cuidado com espaços, com espaços públicos que a gente tem também dificuldades, espaços pedagógicos. É essa política de recursos que leva à qualidade do trabalho, inclusive o investimento para as escolas de tempo integral. Quando eu faço as minhas reuniões, a gente tem uma mandala, onde estão todos os programas, as políticas públicas; para o meio da mandala, que o centro, é a conexão que a gente busca, e no centro é garantir a educação de qualidade para todos, de forma inclusiva e equitativa.

Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014, p. 2.214) afirmam que existem "muitos programas em diferentes partes do mundo que alegam ter uma orientação de justiça social ou uma perspectiva crítica, mas eles são muito limitados", pois continuam baseados em um modelo tradicional, pressupondo que os "professores encontram na universidade o conhecimento de que precisam e depois o aplicam nas escolas; geralmente, as comunidades locais não têm participação no processo de formação docente". As escolas são vistas apenas como local em que se aplica o que aprendeu na universidade e não como espaços de aprendizagem mútua.

Os autores chamam a atenção para a "necessidade de que a universidade, a escola, as comunidades locais e os movimentos sociais trabalhem conjuntamente para o desvelamento dos interesses dos grupos que defendem políticas conservadoras" (Zeichner; Saul; Diniz-Pereira, 2014, p. 2.211). Suas reflexões têm centralidade na abordagem da educação crítico-emancipatória, posto que defendem uma educação que possa ajudar a reduzir desigualdades e promover a justiça social. Os autores sustentam que é necessário potencializar

[...] as experiências transformadoras de formação de educadores, capazes de estabelecer novos laços e relações entre as redes públicas de educação, as escolas, as Universidades e as comunidades, tendo em vista a formação de docentes que a sociedade precisa e deseja e que possam colaborar efetivamente com o desenvolvimento de uma educação crítica e de alta qualidade para os filhos de todos (Zeichner; Saul; Diniz-Pereira, 2014, p. 2.213).

Já Bourdieu e Passeron (2014) partem do princípio de que a escola é uma instituição que,

por meio de suas práticas, conhecimentos e valores veiculados, tem contribuído para a reprodução das desigualdades da sociedade de classes em que vivemos. Segundo os autores, toda a ação pedagógica caracteriza-se como uma violência simbólica, pois impõe, de modo arbitrário, visões de mundo estabelecidas por uma cultura dominante. No sistema de ensino, a ação pedagógica seria o meio pelo qual as instituições subjugam o sujeito e sua individualidade, obrigando-o a se posicionar no mundo social em conformidade com as noções estabelecidas pela cultura dominante. Quando G3 destaca não ter preparação para trabalhar com inclusão, mostra que sua formação não atende às incertezas, ao singular, e deste modo também pode estar contribuindo para o não aprendizado, indo na contramão do que denominamos justiça social. Para Bourdieu e Passeron (2014), o grande desafio da escola não seria a inclusão de mais conteúdos no currículo, mas a inversão dessa imposição cultural, de modo que os alunos que não têm como herança familiar os saberes exigidos pela escola possam adquiri-los exatamente no espaço escolar.

Verificamos no discurso dos gestores e nos argumentos de pesquisadores uma profunda preocupação quanto a uma formação docente preparada para ensinar com justiça social, que possa combater todo tipo de preconceito, como racismo, grupos marginalizados (LGBTQIAPN+), entre tantos outros que precisam ser superados pela busca permanente da valorização das diversas práticas culturais. Sua efetividade, no entanto, ainda está distante de ser alcançada. Ao pensarmos em justiça social, ficam implícitos "o reconhecimento dos sistemas de opressão sob os grupos marginalizados" e a responsabilidade social das instituições educativas, a fim de garantir que todos os sujeitos sejam "capazes de interagir democraticamente uns com os outros" (El Kadri; Zancopé, 2022, p. 374).

Zeichner e Diniz-Pereira (2008) defendem a necessidade de formação de professores para a justiça social em tempos de incertezas e desigualdades crescentes. A escola não tem conseguido

transformar a realidade das classes menos favorecidas, mas é somente por ela que é possível contribuir para diminuir as desigualdades sociais. Para isso, é necessário inserir, já na formação inicial, práticas de formação que possibilitem "desenvolver maior sensibilidade intercultural e competências de ensino" (Zeichner; Diniz-Pereira, 2008, p. 22). Os autores destacam a importância de "ensinar os futuros professores como aprender sobre as famílias e comunidades de seus alunos e como transformar esse aprendizado em práticas de ensino culturalmente sensíveis" (Zeichner; Diniz-Pereira, 2008, p. 23), valorizando os saberes da comunidade escolar.

Ao chegar na escola, os professores encontram-se despreparados tanto no sentido de entender a legislação vigente, que rege a educação básica, quanto no sentido de enfrentar a diversidade e saber ensinar todos os alunos conforme determina a BNCC. Embora o documento (Brasil, 2018, p. 5) aponte que a Base "por si só não alterará o quadro de desigualdades ainda presente na Educação Básica do Brasil", a responsabilização pela pouca aprendizagem dos alunos recai sobre o professor, colocando-o ainda mais em uma posição de desprestígio e desvalorização da sua própria capacidade de aprender em serviço. As dificuldades da comunidade escolar, como moradia, alimentação, trabalho digno, estrutura familiar, entre tantos outros problemas sociais, são pouco destacadas quando se fala em qualidade da educação. Outro ponto a ser enfrentado pelos professores refere-se às exigências atuais, cuja formação técnica não pode dar conta, pois a "sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado" (Brasil, 2018, p. 14).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em confor-

midade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC (Brasil, 2018) destaca que os resultados das aprendizagens na educação formal precisam ser apresentados e expressados como possibilidades de o indivíduo utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A Base estabelece que o ensino deve desenvolver as competências necessárias para atuação na vida profissional e pessoal, ou seja, o conhecimento mobilizado precisa dar conta das situações-problema que emergem no dia a dia. A BNCC estabelece dez competências gerais para toda a educação básica; entre elas, destacamos quatro competências vinculadas diretamente ao tema deste artigo, cuja centralidade está direcionada à necessidade de formação docente para uma educação mais inclusiva, democrática e com direitos e deveres igualitários:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10).

Tais competências apontam a necessidade de levar em conta os princípios de igualdade, diversidade e equidade, pois o Brasil apresenta elevada diversidade cultural, bem como densas

desigualdades sociais, e por isso os sistemas e as redes de ensino precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem a diversidade de acordo com as "necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes" (Brasil, 2018, p. 15). Para atender às exigências da BNCC e do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) (Brasil, 2015), foram estabelecidas as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores, conforme resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024a). As diretrizes trazem, nos §§ 1º, 2º e 3º, que as Instituições de Ensino Superior, em parceria com escolas de educação básica, precisam garantir uma formação inicial de professores com a "compreensão ampla e contextualizada da educação escolar" (Brasil, 2024a, artigo 2º, § 1º). A participação na elaboração e execução da proposta pedagógica das instituições de educação básica é fundamental para conduzir os processos pedagógicos, com domínio de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações, além de considerar a integralidade do sujeito, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos (Brasil, 2024a).

As diretrizes apontam como fundamentos à valorização de profissionais de educação: as políticas de formação continuada e de gestão; a associação entre teorias e práticas pedagógicas, orientadas a partir das realidades educacionais; e a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional (Brasil, 2024a). As diretrizes destacam como princípios da educação: a oferta de formação de profissionais do Magistério em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais; a equidade no acesso e na permanência dos licenciandos nos programas e cursos de formação inicial, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza; e a promoção da emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Já os gestores G1 e G5, das Coordenadorias Regionais da Educação do Rio Grande do Sul, ressaltam a necessidade de maior aproximação entre universidade e escola para conseguir uma preparação mais adequada ao ambiente escolar:

Temos muitos professores que não chegam preparados como deveriam chegar. Eu penso que a universidade, a formação de professores, ela precisa se aproximar mais da realidade das nossas escolas. Há uma mudança muito radical desse aluno do século 21. Para ele não basta mais o quadro, não basta mais o livro, não basta, quase não basta nada. Ele tem uma agitação importante e necessária para se atualizar, para aprender mais, mas não é aquele aprender por aprender, por decorar. E o professor não está preparado, não vem com a mente aberta para entender que aquele aluno precisa aprender a aprender, ele não tem mais que aprender conteúdos, ele tem que aprender a buscar o seu conhecimento e ele, muitas vezes, não sabe. Então, o aluno sai muitas vezes sem aprender, porque se ele aprender, sabe onde buscar. Nós sabemos onde buscar, porque nós aprendemos a procurar (G1).

Então é fundamental para a universidade se apropriar do conhecimento da escola, não para achar que a escola sabe menos. Eu sou de uma geração de professores que a universidade sempre achou que a gente fazia errado. Então a universidade entrava na escola para ver o que a gente tinha feito errado e a partir dali criava mirabolantes alternativas e novos títulos e novos conceitos, e na verdade não eram novos, eram refeitos, relidos, reescritos, novos termos (G5).

Ao confrontarmos as políticas de formação inicial de professores com os argumentos dos gestores, verificamos certo descompasso entre o que as políticas expressam e sua efetividade nas práticas vigentes na educação básica. Pois, as diretrizes destacam que a formação dos licenciandos precisa ter profunda articulação entre a teoria e a prática, fundamentada "no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos", bem como sua efetiva participação nas instituições de educação básica, uma vez que este é um espaço privilegiado da práxis docente (Brasil, 2024a, p. 3). Do mesmo modo, as Instituições de Ensino Superior precisam reconhecer que as instituições de educação básica também são formadoras indispensáveis à formação do licenciando.

Tanto as diretrizes quanto os coordenadores regionais de educação do Rio Grande do Sul, portanto, esperam que o trabalho docente como práxis garanta: articulação entre teoria e prática; atenção às múltiplas realidades e contextos sociais; atenção às necessidades e singularidades dos estudantes; integração da base comum nacional ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC), articulado com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI); valorização da pesquisa e da extensão como princípios pedagógicos essenciais, considerando as dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas. A formação precisa, todavia, estar fundamentada pela concepção de educação como processo crítico emancipatório (Brasil, 2024a).

Para atender a essa concepção, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) estabeleceu 20 metas a serem atingidas ao longo de um período de 10 anos – 2014-2024 (Brasil, 2015). Tais metas visam a qualificar a educação básica e superior, promovendo uma formação de qualidade e valorizando os profissionais da educação. A meta 16 destina-se à promoção da valorização dos profissionais da educação pela ampliação da formação dos professores de educação básica em níveis de pós-graduação e "garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (Brasil, 2015, p. 35).

A meta 17 busca "valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao de outros profissionais com escolaridade equivalente". De acordo com o relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE, 2014-2024 (Brasil, 2024b), os salários dos docentes aproximaram-se dos de outros profissionais, atingindo 86,9% do valor médio. Essa aproximação, no entanto, deve-se à considerável perda salarial dos demais profissionais. Além disso, os dados do relatório mostram que, ao longo de 12 anos, o aumento médio salarial dos professores foi de

apenas R\$ 249,66, o que representa um crescimento de 5,34%. De acordo com o relatório, portanto, a trajetória comparativa dos rendimentos médios entre os profissionais do Magistério e os demais profissionais no intervalo de 2012 a 2023 evidencia a persistência de um quadro estrutural de desvalorização docente no Brasil. Em 2012, a assimetria remuneratória já apresentava-se de forma contundente: enquanto os profissionais das demais ocupações auferiam, em média, R\$ 7.158,99, os docentes da educação básica percebiam R\$ 4.669,87, o que corresponde a uma defasagem salarial aproximada de 53%.

Ao longo da série histórica, constata-se uma tendência de retração nos proventos dos demais profissionais, os quais alcançam a cifra média de R\$ 5.660,99 em 2023, concomitantemente à manutenção de relativa estabilidade nos rendimentos do Magistério, que atingem R\$ 4.919,53 no mesmo período. À primeira vista, tal convergência percentual, que reduz a defasagem salarial para cerca de 15%, poderia ser interpretada como indicio de valorização relativa da carreira docente. Uma análise qualitativa mais acurada, todavia, revela que essa aproximação decorre não de um processo virtuoso de elevação da remuneração do Magistério, mas, antes, do rebaixamento geral dos salários médios das demais categorias profissionais (Brasil, 2024b).

Além, no entanto, da questão econômica, a valorização perpassa por diferentes dimensões, tais como formação inicial adequada e continuada com qualidade e disponibilidade de recursos pedagógicos e de infraestrutura. Tais dimensões facilitam o processo de ensino e de aprendizagem, assim como a estruturação de planos de carreira, que viabilizem as condições laborais para estudo em coletivos, qualificam a educação.

Já a meta 18, do PNE, visa a assegurar a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, tendo como referência o piso salarial nacional profissional definido na Constituição Federal de 1988. A Lei n. 11.738/2008 estabelece Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP) para jornada de trabalho de

40 horas semanais com o máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária de atuação direta com os alunos. De acordo com o relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE (Brasil, 2024b), todas as Unidades Federativas (UF) brasileiras "possuíam plano de carreira e de remuneração para os profissionais do magistério vigente no ano de 2021", e "dezesesseis UFs (59,34%) cumpriam o piso Salarial Nacional Profissional" (Brasil, 2024b, p. 410).

Entendemos que a valorização da profissão docente não depende apenas da questão salarial; há que se pensar no ambiente de trabalho, pois a violência tem sido cada vez mais frequente nas salas de aula brasileiras, além de inúmeros outros fatores que exigem atenção da sociedade como um todo, seja em relação às desigualdades sociais, seja quanto às desigualdades profissionais que fazem os professores sentirem-se cada vez mais desvalorizados, conforme destaca G5:

Eu fui chamada, no Mestrado, de professorinha pó de giz, porque eu era professora de uma escola de ensino fundamental. O professor pó de giz é o que sabe ali do cotidiano; então ele precisa estar mais inserido dentro da universidade, nas formações de professor, e isso é qualificar o trabalho de professor. É ouvi-lo não só nas suas queixas, mas também nas suas realizações, dar mais valor, acho que isso pode fazer com que a gente tenha mais pessoas querendo ser professora e mais pessoas depois vendo o que é qualidade. Eu, hoje de manhã, ainda recebi de uma conhecida minha um cartaz, sei lá, meme; falava que não sei quanto por cento menos pessoas querem fazer licenciatura em virtude do salário. Quantas pessoas boas farão licenciatura se o salário for dez vezes maior?

Gatti *et al.* (2019, p. 11) destacam que a "formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade". Além disso, a descontinuidade nas políticas públicas, com avanços e recuos, também contribui tanto na qualidade da educação quanto no desinteresse pela profissão docente.

Referente ao apagão que estamos tendo aí de professores, temos vários motivos aqui que

poderíamos trazer para esse apagão; creio que realmente temos aí a questão da valorização do professor, que precisamos melhorar na questão de uma remuneração condizente com as funções que o professor realiza, que são de muita responsabilidade na formação dos estudantes, que certamente são o nosso futuro, o futuro do nosso estado e do nosso país. Então, creio que, pela importância e pelo trabalho que realizam, os profissionais da educação necessitariam, sim, de uma melhor remuneração (G1).

É meio complicado o que eu vou dizer [...] eu escuto muito "agora vamos valorizar o professor" e isso é atrelado ao salário. Valorização não é só salário. Também me parece que aí entra a maior valorização, mas o curso para professor não precisa o grau de exigência que outros cursos têm? Tem alguns momentos que isso me parece muito colocado na sociedade atual. Se tu vais ser professora, então qualquer curso basta; não precisa ser um curso, uma *expertise* para te atender. Eu acho que a gente podia começar a pensar em algumas ações; eu acho que a própria universidade tinha que repensar a sua ação efetiva junto às escolas. Que a escola não fosse só um objeto de experimento, de análise e pesquisa, mas que ela fosse, sim, de inserção. O professor da universidade que vai formar professores, ele tem que conhecer também a escola, porque é lá que o seu aluno vai atuar (G5).

A declaração de G5 mostra que a valorização docente não depende apenas do salário compatível com a profissão e o grau de formação, mas indica a dimensão dos desafios da educação brasileira em relação aos avanços na promoção de políticas sobre a profissão docente. A falta de profissionais na área da educação tem se manifestado por inúmeros fatores: estruturais, sociais, econômicos, culturais e de saúde. Os gestores apontam a valorização dos professores como um fator central para enfrentar essa crise, destacando tanto a questão salarial quanto o reconhecimento e a formação adequada dos docentes.

Os professores precisam de uma remuneração condizente com a responsabilidade e a importância da sua profissão, bem como um ambiente de trabalho seguro e harmonioso.

Assim como defendemos a necessidade de efetividade das políticas de formação docente, compreendemos que tais políticas precisam ser estabelecidas a longo prazo para que os processos de qualificação possam evoluir continuamente, sem a substituição total de cada documento quando ocorre a alternância de governo.

Um exemplo a ser citado refere-se às resoluções sobre as diretrizes dos cursos de licenciatura: em um período de nove anos, foram constituídas três resoluções (2015-2019) (Brasil, 2024a). Ora, como tornar a profissão docente mais atrativa para a formação de novos professores desse modo?

Entendemos que, assim como as universidades deveriam ter um papel mais ativo na formação dos professores, promovendo uma maior inserção dos futuros docentes na realidade escolar, as políticas públicas precisariam ser repensadas especialmente em relação à sua efetividade e continuidade, deixando de ser políticas de governo para serem políticas de Estado. Da mesma maneira, a formação teórica, desenvolvida nas universidades, precisa estar articulada com a prática para que os professores iniciem seu exercício profissional com maior capacidade de enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Os argumentos dos gestores promovem uma reflexão crítica sobre o papel das universidades e a necessidade de uma maior articulação com a realidade das escolas. Podemos inferir, portanto, que o apagão de professores é um problema que reflete questões estruturais (salário, condições de trabalho, formação de qualidade) e questões culturais (percepção social da profissão). A necessidade de uma maior conexão entre universidade e escola (expressa pelos gestores) indica o descompasso entre teoria e prática na formação de professores. Reflexões da comunidade educacional em relação às políticas brasileiras de valorização simbólica (respeito, reconhecimento) e material (salário, condições de trabalho) podem contribuir para a solução da crise educacional. A desvalorização docente é um processo complexo que envolve tanto reconhecimento financeiro quanto melhor formação e integração entre universidades e escolas. Há uma crítica velada ao modelo atual de formação docente e à falta de uma conexão prática com a realidade das escolas. O problema do apagão de professores é, entretanto, multifacetado, exigindo soluções que combinem políticas públicas, reformas educacionais e mudança de percepção social.

Se, por um lado, os professores sentem-se

completamente desvalorizados, no aspecto econômico ou na culpabilização pela não aprendizagem dos alunos, por outro, os gestores apontam lacunas na formação docente e solicitam maior articulação entre universidade e escola. Assim, os desafios para uma formação docente, capaz de ensinar a todos visando a diminuir as desigualdades sociais, continuam ainda distantes de serem superados.

Falar de qualidade da educação requer, porém, uma explicitação quanto à opção que se vai fazer em relação à matriz político-epistemológica que fundamenta a práxis educativa. A opção que defendemos é a de uma educação crítico-emanipatória no sentido proposto por Freire (2017), dada a radicalidade dela na direção da humanização, da luta por uma sociedade mais justa e da superação de todas as formas de opressão. Parece que as propostas políticas que objetivam a superação de preconceitos e das desigualdades sociais ainda têm um longo caminho para a sua efetivação, tanto nas escolas quanto na sociedade como um todo.

4 Considerações finais

Ao analisarmos as possíveis implicações epistemológicas e práticas que têm impactado na qualidade da formação de professores, identificamos, tanto no referencial teórico quanto nos argumentos dos gestores, que há um certo descompasso entre o que é ensinado nas universidades e o que é vivenciado no cotidiano da escola. Segundo os gestores, muitos professores iniciam sua carreira docente sem o preparo necessário para enfrentar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata das classes sociais menos favorecidas, considerando a diversidade cultural, social e de saúde das crianças e adolescentes em idade escolar.

A análise dos argumentos dos gestores revela que, para enfrentar os desafios atuais da educação, é fundamental uma maior articulação entre universidade e escolas, pois o que os licenciandos aprendem nas Instituições de Ensino Superior não tem sido suficiente para desenvolver

uma formação crítica, capaz de trabalhar com as incertezas e buscar novos modos de ensinar e aprender. Como destacado por Freire (2017), a educação que visa à emancipação social precisa ser dialógica, problematizadora e com respeito à diversidade social; caso contrário, corre o risco de apenas reproduzir as exigências de uma sociedade conservadora e neoliberal. Assim como os argumentos dos gestores e pesquisadores destacados neste artigo, defendemos a necessidade de construção de saberes que promovam o respeito às diferenças, a emancipação de indivíduos e grupos sociais, a valorização da diversidade. Em suma, é fundamental promover políticas que garantam uma educação de qualidade que se oponha a qualquer forma de discriminação.

Ao pensarmos na responsabilidade social das diferentes instituições educacionais, entendemos que é fundamental uma formação docente que considere os alunos em sua integralidade e que reconheça que todos têm capacidade de aprender, mesmo em níveis diferenciados. É essencial focar e potencializar as habilidades que cada aluno possui ou é capaz de desenvolver, considerando seu ritmo individual de aprendizagem. Uma formação com base na racionalidade técnica não consegue enfrentar os desafios necessários para promover maior justiça social. Neste sentido, na visão dos gestores, as instituições formadoras de professores ainda não têm cumprido com sua responsabilidade social, especialmente em relação à aproximação dos licenciandos com as escolas de educação básica.

Os gestores das Coordenadorias Regionais de Educação do Rio Grande do Sul participantes desta pesquisa expõem que as interações entre universidade e escola apresentam grande fragilidade nos processos formativos. Os gestores revelam que o baixo interesse pela profissão docente tem sua centralidade na desvalorização docente e está relacionado com diversos fatores: estruturais, sociais, econômicos, culturais e de saúde.

Referências

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES, Cristlainy de Lira. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1.075-1.100, 2019.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Petrópolis: Vozes, 2024.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.

BOURDIEU, Pierre Félix; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. *A Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 14 set. 2026.

BRASIL. *Piso Salarial Profissional Nacional – Lei n. 11.738, de 16/07/2008*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 14 set. 2026.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024*. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. 2. ed. Coordenação Edições Câmara. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 2015.

BRASIL. *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024*. Brasília: Inep, 2024b. 625 p.

BRASIL. *Resolução CNE n. 4/ 2024, que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação)*. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

EL KADRI, Michele Salles; ZANCOPE, Thaisa Cristina. Protótipo "Teaching English to Teachers" pela perspectiva de justiça social: a educação antirracista na formação de professores de línguas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 1, 2022. p. 372-393.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: São Paulo: Editora Paz e Terra: Ed. 63, 2017.

GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel; MORAES, Roque (in memoriam). *Aprendentes do aprender – um exercício de análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2021.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUZA, Robson Simplicio de. *Análise textual discursiva: uma ampliação de horizontes*. Ijuí: Editora Unijuí, 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; DALMAZ, Marli Eliza Afonso de André; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019.

IFADIREÓ, Miguel Melo; FERREIRA, Francisco Renato Silva. A poética da justiça social na educação: uma análise do ensino da sociologia do direito no campo de tensão entre a falência da modernidade e o avanço da pós-modernidade. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 11, n. 2, e15811225513, 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

PENAFIEL, Fernando; PENAFIEL, Kelly Jessie Queiroz. Entre o real e o ideal: o direito fundamental à educação na Constituição de 1988, sua efetividade e a busca por justiça social. *Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 1, n. 1, p. 69-82, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia S. (org.). *Pesquisa em educação – possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 9-25. v. 2.

RIBEIRO, Débora. Educação e emancipação: justiça social e cognitiva. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 13, n. 1, 2020.

SILVA, Francisco Canindé. Memórias de práticas docentes na EJA: redes outras de formação continuada de professores. *Periódico Horizontes*, Itatiba, v. 38, n. 1, 2020.

SOUZA, Fabiana Rodrigues de; NASCIMENTO, Ilca Freitas. Lei de cotas e promoção da justiça social: percepções de estudantes cotistas de um Instituto Federal. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 26, n. 3, p. 758-776, 2019.

SUANNO, João Henrique. Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar. *Polyphonia*, [s. l.], v. 32/1, jan./jun. 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A epistemologia na formação de professores de educação especial: ensaio sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 2, p. 201-214, 2017.

VÉRAS, Renata Meira; SILVA, Daiane da Luz. A democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil é um instrumento de justiça social? Possibilidades e desafios na formação de professor. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 54, p. 1-18, 2020.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio (org.). *Justiça social – desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2.211-2.224, 2014.

ZEIFERT, Anna Paula Bagetti; LIMA, Juliana Barbosa de; CENCI, Daniel Rubens. O protagonismo da educação como promotora da justiça social e dos direitos humanos. *Revista Direito e Desenvolvimento*, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 184-196, 2022.

Eva Teresinha de Oliveira Boff

Licenciada em Ciências – Habilitação em Química/UNIJUI. Mestre em Ciências Biológicas – Bioquímica/UFRGS, e doutora em Educação em Ciências/UFRGS. Professora pesquisadora do PPG Educação nas Ciências-UNIJUI, Linha de Pesquisa: Currículo e Formação de Professores. Colaboradora do PPG Educação em Ciências/UFRGS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq.

Vidica Bianchi

Doutora em Ecologia/UFRGS. Mestre em Educação na Ciências/UNIJUI e Licenciada em Ciências Biológicas. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e em Sistemas Ambientais e Sustentabilidade (UNIJUI). Atua na linha de pesquisa Currículo e formação de professores, com foco na Educação Ambiental.

Alisson Vercelino Beerbaum

Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui), Mestre em Educação nas Ciências pela Unijui, Licenciado em Matemática pela Unijui. Atualmente, é bolsista de Pós-Doutorado Júnior (CNPq) na Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisa análise crítica das políticas curriculares e avaliação em larga escala.

Endereço para correspondência

EVA TERESINHA DE OLIVEIRA BOFF

Rua 14 de Julho, 1199, 98700-000
Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil

VIDICA BIANCHI

Rua do Comercio, 3000, Prédio 29, 98700-000
Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil

ALISSON VERCELINO BEERBAUM

Rua São Boaventura, n. 142, Bloco 2, apto. 401, 98700-000
Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil

Como citar este artigo:

Boff, E. T. de O., Bianchi, V., & Beerbaum, A. V. Implicações Epistemológicas na Formação Docente: Uma Perspectiva de Construção de Saberes para a Justiça Social. *Estudos Ibero-Americanos*, e47756. <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2026.1.47756>

Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.