Educação em Análise

Artigo

Equidade de aprendizagem em contextos de vulnerabilidade social: desafios para a formação de professores

Juliana Aparecida Bohn [I]

Fabiane Miranda [II]

Rosemari Lorenz Martins [III]

Lovani Volmer [IV]

Resumo

Discute-se como vulnerabilidade social, equidade de aprendizagem e formação docente se articulam na produção das desigualdades educacionais no Brasil. A partir de um estudo bibliográfico fundamentado sobretudo em Castel, Fraser e Giroux, o texto sustenta que a ampliação do acesso à escola não resolveu as diferenças nas condições reais de aprender, sobretudo entre estudantes em vulnerabilidade social, cuja fragilização das relações de trabalho e de reconhecimento social se reflete nas trajetórias escolares. Dados do INEP, IBGE e OECD evidenciam a distância entre grupos sociais e apontam a necessidade de que as políticas educacionais assumam a equidade como eixo central. Defende-se que a formação docente se constitua em perspectiva crítica, política e reflexiva, capaz de preparar o professor como intelectual transformador, atento às condições concretas de seus estudantes. Destaca-se, nesse percurso, que a própria condição docente pode ser lida pela chave da "zona de vulnerabilidade" proposta por Castel, deslocando um conceito habitualmente aplicado aos estudantes para pensar a proletarização do trabalho docente. Conclui-se que promover equidade de aprendizagem exige revisar práticas escolares e fortalecer processos formativos que valorizem o professor como agente político da educação. Ainda que centrado no Brasil, o debate dialoga com desafios semelhantes de outros países latino-americanos.

Palavras-chave: Desigualdade escolar; docência; interseccionalidade; política educacional; reconhecimento.

I. Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Bolsista de doutorado junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Rede Municipal de Novo Hamburgo. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: julianabohn@gmail.com

II. Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Professora dos anos iniciais da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo e da Rede Municipal de Novo Hamburgo. Colaboradora em Iniciação Científica da Universidade Feevale. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: fabbym77@gmail.com

III. Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora titular do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, da Universidade Feevale. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: rosel@feevale.br

IV. Doutora em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. Professora do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, e do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, da Universidade Feevale. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: lovaniv@feevale.br

https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55892

Learning equity in contexts of social vulnerability: challenges for teacher education

Abstract

This article discusses how social vulnerability, learning equity, and teacher education intersect in the production of educational inequalities in Brazil. Grounded mainly in Castel, Fraser, and Giroux, it argues that expanding access to schooling has not resolved disparities in the real conditions for learning, particularly for students in situations of social vulnerability, whose weakened labor ties and social recognition shape their school trajectories. Data from INEP, IBGE, and OECD highlight persistent gaps between social groups and indicate that educational policies must adopt equity as a central guiding principle. Teacher education is argued to require a critical, political, and reflective foundation, capable of preparing teachers as transformative intellectuals, attentive to their students' concrete conditions. The study highlights that teachers' own condition can be read through Castel's concept of a "zone of vulnerability," extending a framework usually applied to students to examine the proletarianization of teaching work. The article concludes that promoting learning equity requires revising school practices and strengthening teacher education processes that value teachers as political agents of education. Although centered on the Brazilian context, the discussion resonates with similar challenges faced by other Latin American countries.

Keywords: Educational policy; intersectionality; recognition; school inequality; teaching.

Equidad de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social: desafíos para la formación docente

Resumen

Se discute cómo vulnerabilidad social, equidad de aprendizaje y formación docente se articulan en la producción de las desigualdades educativas en Brasil. Fundamentado sobre todo en Castel, Fraser y Giroux, el texto sostiene que la ampliación del acceso no resolvió las diferencias reales de aprender, sobre todo entre estudiantes en vulnerabilidad social, cuya fragilización de los vínculos laborales y del reconocimiento social se refleja en sus trayectorias escolares. Datos del INEP, IBGE y OCDE evidencian la distancia entre grupos sociales y la necesidad de que las políticas educativas asuman la equidad como eje central. Se defiende que la formación docente se constituya desde una perspectiva crítica, política y reflexiva, capaz de preparar al profesor como intelectual transformador, atento a las condiciones concretas de sus estudiantes. Se destaca que la propia condición docente puede leerse desde la clave de la "zona de vulnerabilidad" propuesta por Castel, desplazando un concepto habitualmente aplicado a los estudiantes para pensar la proletarización del trabajo docente. Se concluye que promover la equidad de aprendizaje exige revisar las prácticas escolares y fortalecer los procesos formativos que valoren al profesor como agente político de la educación. Aunque centrado en Brasil, el debate dialoga con desafíos semejantes de otros países latinoamericanos.

Palabras clave: Desigualdad escolar; docencia; interseccionalidad; política educativa; reconocimiento.

Introdução

Nas últimas décadas, o debate sobre a qualidade da educação brasileira ocupou lugar central nas discussões acadêmicas e políticas, à medida que o país ampliou o acesso à escola sem conseguir equacionar, na mesma proporção, as desigualdades nos resultados de aprendizagem. Mais crianças e jovens entraram e permaneceram no sistema escolar, é verdade, mas esse avanço quantitativo não se traduziu em condições equivalentes de aprender entre diferentes grupos sociais. Compreender por que isso acontece exige olhar simultaneamente para três fenômenos que se entrelaçam: a vulnerabilidade social, a equidade de aprendizagem e a formação docente, especialmente num país cujas desigualdades têm raízes estruturais e históricas profundas.

Autores que estudam a vulnerabilidade social apontam que as condições econômicas, culturais e relacionais de determinados grupos moldam diretamente suas possibilidades de inserção social e escolar (Castel, 1997; Fraser, 2007). Já a literatura sobre equidade de aprendizagem mostra algo mais incômodo: as desigualdades escolares não apenas espelham as desigualdades sociais mais amplas, como frequentemente as intensificam (Bourdieu, 1998; Dubet, 2012). Isso coloca a escola diante de um desafio duplo: deixar de operar como mecanismo de reprodução social e passar a garantir, de fato, a apropriação do conhecimento por todos.

É nesse ponto que a formação docente ganha peso estratégico. O modo como cada professor entende o mundo, sua profissão e seus alunos define sua prática em sala de aula e, por extensão, as chances reais de aprendizagem oferecidas a estudantes em situação de vulnerabilidade. Freire (1996), Giroux (1997) e Imbernón (2009) convergem num ponto: formar professores não pode se resumir ao domínio de técnicas; é preciso cultivar uma postura crítica e reflexiva, capaz de confrontar desigualdades e ampliar a justiça social dentro da escola.

O objetivo geral deste texto é analisar contribuições teóricas sobre vulnerabilidade social, equidade de aprendizagem e formação docente, mapeando tensões, aproximações e limites conceituais entre esses três campos. Para isso, busca-se caracterizar a vulnerabilidade social enquanto fator que atravessa as trajetórias escolares; investigar até onde vão os limites das atuais políticas brasileiras de equidade de aprendizagem; e refletir sobre como a formação docente pode contribuir para enfrentar as desigualdades educacionais. A pergunta que conduz a investigação é: de que maneira esses três elementos se relacionam na produção, e no possível enfrentamento, das desigualdades educacionais no Brasil? Buscar essa resposta implica cruzar referenciais clássicos e contemporâneos com indicadores educacionais recentes, na tentativa de entender suas implicações para a prática docente em contextos marcados pela desigualdade.

O texto que segue não pretende apenas descrever dados, mas construir uma análise crítica capaz de dialogar com as assimetrias educacionais que ainda persistem no Brasil. Embora a análise aqui desenvolvida tome como referência o cenário brasileiro, os mecanismos discutidos - a fragilização social descrita por Castel (1997), os limites das políticas de equidade e a precarização da formação docente - encontram paralelos em outros países latino-americanos, região que a UNESCO (2020) identifica como a de maior desigualdade socioeconômica do mundo, o que situa o caso brasileiro como expressão particular de um desafio educacional mais amplo na América Latina.

Percurso Metodológico

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, voltada à produção de conhecimento conceitual sem pretensão de aplicação prática imediata. Seu caráter é também exploratório: o propósito é ampliar a compreensão sobre como vulnerabilidade social, equidade de aprendizagem e formação docente se relacionam, examinando o tema por diferentes ângulos analíticos (Prodanov; Freitas, 2013).

Optou-se pelo estudo bibliográfico como procedimento técnico, método que, segundo Marconi e Lakatos (2017), investiga fontes secundárias já disponíveis sobre determinado tema, submetendo-as a exame sistemático. Os autores mobilizados neste trabalho não foram escolhidos ao acaso: partiram de leituras já realizadas ao longo do programa de pós-graduação, foram selecionados por sua relevância para os campos da sociologia da educação, da justiça social e da formação docente, e dialogam com estudos previamente mapeados na revisão de literatura que fundamenta esta pesquisa. A seleção do corpus teórico obedeceu a três critérios. Primeiro, a centralidade dos autores em seus respectivos campos: Castel e Fraser são referências consolidadas nos estudos sobre vulnerabilidade e reconhecimento social; Bourdieu, Dubet e Saviani, nos debates brasileiros e franceses sobre desigualdade e função da escola; Freire, Giroux e Imbernón, na literatura crítica sobre formação docente. Segundo, a recorrência dessas obras na literatura brasileira e latino-americana sobre desigualdade escolar, que as tornou interlocutoras naturais de um debate já consolidado no campo. Terceiro, a complementaridade analítica entre os referenciais, de modo a permitir o cruzamento entre leituras estruturais da desigualdade (Castel, Bourdieu, Fraser) e leituras voltadas à ação pedagógica e formativa (Saviani, Dubet, Freire, Giroux, Imbernón). A partir desse material, os referenciais foram organizados em eixos temáticos, permitindo identificar convergências, tensões e limites entre os diferentes autores. A organização deu origem às três seções que estruturam a discussão a seguir: vulnerabilidade social, equidade de aprendizagem e formação docente. Essa seleção não pretende esgotar a produção teórica sobre os três campos, mas compor um quadro analítico coerente e suficiente para os objetivos deste estudo.

Discussão Teórica

Esta seção articula as contribuições teóricas sobre vulnerabilidade social, equidade de aprendizagem e formação docente, evidenciando não apenas suas convergências, mas também uma tensão interna à discussão

sobre equidade: entre a leitura reprodutivista de Bourdieu e a aposta de Dubet na individualização das pedagogias, tensão que ajuda a situar o papel da formação docente.

Vulnerabilidade Social

Nos últimos anos, o Brasil vem registrando queda na extrema pobreza. Segundo o IBGE (2023), a parcela da população com rendimento domiciliar per capita abaixo da linha de pobreza recuou de 31,6%, em 2022, para 27,4%, em 2023. O dado é positivo, mas não deve obscurecer o fato de que uma parcela da população ainda vive com cerca de R$ 209 mensais *per capita*, o suficiente para configurar extrema miséria. Diante disso, cabe questionar o papel da escola pública: até que ponto ela oferece, de fato, condições reais de aprendizagem a estudantes vulneráveis, já que o simples acesso não garante apropriação efetiva do conhecimento?

Há uma relação estreita entre vulnerabilidade social e privação educacional. Em 2024, apenas 56,0% das pessoas com 25 anos ou mais haviam completado ao menos o ensino médio, etapa considerada educação básica obrigatória (IBGE, 2024). Isto é, pouco mais da metade da população adulta brasileira concluiu o mínimo esperado de escolarização. Os 44% restantes tendem a enfrentar condições estruturais que agravam tanto a precariedade no trabalho quanto a fragilidade dos vínculos sociais, características do que Castel (1997) chama de zona de vulnerabilidade, situação em que a carência econômica, isoladamente, não explica toda a complexidade envolvida.

Para o autor, a vulnerabilidade resulta de um "duplo processo de desligamento: em relação ao trabalho e em relação à inserção relacional" (Castel, 1997, p. 23), indicando que a insuficiência de escolaridade atua como um dos fatores que intensificam, tanto a instabilidade no que tange aos aspectos laborais, quanto a fragilidade dos suportes sociais. No eixo do trabalho, Castel distingue três situações possíveis: trabalho estável, trabalho precário e ausência de trabalho.

No eixo relacional, distingue inserção forte, fragilidade relacional e isolamento social, combinações que geram três zonas:

a zona de integração (trabalho estável e forte inserção relacional, que sempre estão juntos), a zona de vulnerabilidade (trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais) e a zona de marginalidade, que prefiro chamar de zona de desfiliação para marcar nitidamente a amplitude do duplo processo de desligamento: ausência de trabalho e isolamento relacional (Castel, 1997, p. 23).

Uma pessoa em situação de vulnerabilidade social, portanto, é alguém cujos vínculos, de trabalho e pessoais, estão de algum modo fragilizados, com risco concreto de deslizar para a marginalidade. É justamente contra esse risco que muitas famílias brasileiras lutam diariamente, muitas vezes depositando na escola a esperança de romper esse ciclo. A escola atua sobre dois dos eixos apontados por Castel (1997), influenciando trajetórias escolares e, mais adiante, chances de inserção no mercado de trabalho, o que a torna um importante fator de proteção.

Os números da OECD (2025) confirmam esse argumento: no Brasil, quem completa o ensino superior ganha, em média, 148% a mais do que quem tem apenas o ensino médio completo: uma diferença bem acima da média da OCDE, de 54%. Isso significa que manter crianças e adolescentes na escola até o ensino superior amplia consideravelmente suas chances de inserção qualificada no mercado de trabalho e de melhores salários.

O cenário brasileiro, porém, caminha na direção oposta: o número de evasões escolares não diminuiu nos últimos dois anos, e o país tem hoje 9,1 milhões de jovens de 15 a 29 anos que abandonaram a escola sem concluir a educação básica (IBGE, 2023). A evasão preocupa duplamente: não só amplia a exposição ao trabalho precário, como rompe vínculos relacionais construídos no ambiente escolar. Quem abandona a escola, portanto, corre um risco redobrado de deslizar para a zona de marginalidade.

Há ainda uma dimensão relacional pouco explorada: a escola pode ser espaço de construção de vínculos comunitários. Não é incomum que avós, pais

e filhos tenham estudado na mesma instituição, fortalecendo o sentimento de pertencimento. Mas isso só se concretiza se a comunidade escolar tratar as famílias de forma horizontal. Fraser (2007) chama essa dinâmica de reconhecimento: uma dimensão da justiça social que rompe hierarquias de status capazes de excluir certos grupos da vida coletiva.

Entender o reconhecimento como uma questão de status significa examinar os padrões institucionalizados de valoração cultural em função de seus efeitos sobre a posição relativa dos atores sociais. Se e quando tais padrões constituem os atores como parceiros, capazes de participar como iguais, com os outros membros, na vida social, aí nós podemos falar de reconhecimento recíproco e igualdade de status (Fraser, 2007, p. 108).

Esse tipo de reciprocidade oferece à comunidade escolar uma camada extra de proteção diante dos riscos da marginalidade. Mas o ideal nem sempre se concretiza, por razões diversas, entre elas, discriminações de gênero e raça que corroem os padrões institucionalizados de valorização cultural (Fraser, 2007). O tema da evasão volta aqui com um dado revelador: desse mesmo contingente, 71,6% eram pretas ou pardas (IBGE, 2023).

O reconhecimento de Fraser (2007) tensiona-se, mais adiante, com a leitura saviniana da função escolar como transmissão do saber elaborado (Saviani, 1991, 2000): enquanto a primeira enfatiza o status e a participação simbólica dos sujeitos na vida social, a segunda centra-se na apropriação do conhecimento sistematizado como condição de humanização. Essa tensão tem consequências para o próprio desenho da equidade de aprendizagem: uma política orientada por Fraser tenderia a priorizar mecanismos de reconhecimento e participação simbólica dos grupos historicamente desvalorizados; uma política orientada por Saviani priorizaria garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham acesso efetivo aos conteúdos sistematizados. Não são projetos excludentes, mas a ênfase de cada um molda escolhas concretas de currículo, avaliação e formação docente.

O argumento aponta que o não reconhecimento é um dos caminhos que levam à vulnerabilidade social, sujeitos tratados como "inferiores, excluídos, completamente 'os outros', ou simplesmente invisíveis" (Fraser, 2007, p. 108). Longe de ser coincidência, essa invisibilidade recai sobre grupos que compartilham marcadores sociais específicos, posicionados de forma sistemática em desvantagem nas estruturas de poder.

Collins e Bilge (2021, p. 16) oferecem uma chave analítica para entender essa sobreposição de desvantagens:

> a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária, entre outras, são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Sob essa lente interseccional, fica claro que a vulnerabilidade social não atinge a população de forma aleatória: ela recai com mais força sobre grupos historicamente desfavorecidos nas relações de poder, pessoas negras, indígenas, com deficiência, ou pertencentes a camadas empobrecidas (Collins; Bilge, 2021). A escola pode desempenhar um papel duplo: espaço de integração social (Castel, 1997), de reconhecimento (Fraser, 2007), e de ruptura com a ideia de que o fracasso escolar é responsabilidade exclusivamente individual, passando a considerar as diferentes condições de vida como parte da equação da aprendizagem. Cumprindo esse papel, a escola ajuda a afastar sujeitos das zonas de marginalidade descritas por Castel (1997) e a reduzir as injustiças sociais mapeadas por Fraser (2007), ainda que essa potencialidade dependa, em última instância, das oportunidades de aprendizagem que a escola realmente oferece. Entender como a escola reconhece, acolhe e distribui essas oportunidades é o que torna urgente discutir, especificamente, a equidade de aprendizagem.

Equidade e Aprendizagem

A seção anterior situou a vulnerabilidade social como uma condição de fragilidade nas relações de trabalho e nos vínculos sociais (Castel, 1997), somada à falta de reconhecimento como parte legítima do corpo social (Fraser, 2007). É a partir dessa base que a equidade de aprendizagem passa a ser discutida aqui. No Brasil, essa equidade tem sido inferida indiretamente, por meio dos resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), um instrumento que não mede equidade diretamente, mas permite enxergar desigualdades de desempenho entre grupos sociais distintos.

Esses indicadores funcionam como um *proxy*: uma forma de estimar em que medida a escola consegue, de fato, oferecer condições reais de aprendizagem a estudantes com perfis socioeconômicos diferentes. Como aponta o próprio INEP, o Saeb tem por finalidade subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas educacionais, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país (INEP, 2023). Entre essas políticas está o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). A reformulação do FUNDEB em 2020 trouxe mudanças que afetam diretamente essa discussão, já que a lei prevê 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais [...] às redes públicas que, cumpridas condicionalidades, alcançarem evolução de indicadores de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades (Brasil, 2020, art. 14).

Na prática, essa redução de desigualdades é medida pelo aumento da proporção de estudantes vulneráveis, pretos, pardos, indígenas e estudantes de baixo nível socioeconômico, medido pelo INSE, que atingem desempenho adequado (INEP, 2025b). Esse próprio desenho do indicador, que cruza raça e condição socioeconômica numa mesma medida de equidade, reflete, na prática das políticas públicas, a mesma lógica interseccional discutida anteriormente: a vulnerabilidade de aprendizagem não decorre de um único marcador social

isolado, mas da sobreposição entre eles. Ainda assim, os pontos percentuais garantidos via FUNDEB não esgotam o problema: há uma parcela significativa de estudantes que precisa avançar em seus conhecimentos, o que nos leva de volta a uma questão mais ampla, qual é, afinal, o papel da educação?

Saviani (2000, p. 17) oferece uma resposta que ajuda a situar essa discussão:

> o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Isso confirma que o direito à educação não deveria depender das singularidades de cada estudante, todos têm direito a aprender de um jeito que respeite suas particularidades e condições de vida. A escola só cumpre sua função quando garante essa aprendizagem para todos; e é justamente isso que, apesar dos esforços governamentais, os resultados mostram não estar acontecendo.

Os números do SAEB de 2023 confirmam essa estagnação: nos anos iniciais, esperava-se ao menos um retorno aos patamares pré-pandemia, o que não ocorreu; nos anos finais do ensino fundamental, houve queda de dois pontos percentuais em relação ao ciclo anterior; e, no ensino médio, os resultados em Matemática chegaram a níveis considerados críticos (INEP, 2023).

O quadro se agrava quando se olha para a distribuição regional: apenas 1.403 municípios brasileiros, 25,19% do total, foram habilitados a receber o VAAR (Valor Aluno Ano por Resultado) por atenderem aos critérios de redução de desigualdades sociais e econômicas (INEP, 2023). Em outras palavras, a maior parte do país ainda ensina mal, e os estudantes em vulnerabilidade social carregam o peso maior desse fracasso. Bourdieu (1998) ajuda a entender a origem histórica desse problema: ao reconstituir a expansão dos sistemas

de ensino a partir dos anos 1950, quando grupos antes excluídos da escola passaram a integrá-la, o autor descreve o surgimento de um "jogo escolar de categorias sociais" (Bourdieu, 1998, p. 220).

Segundo ele, o entusiasmo inicial dessa entrada massiva na vida escolar logo esbarrou numa constatação: estar na escola não garantia acesso às posições mais privilegiadas da sociedade. Em resposta, a instituição escolar passou a difundir a ideia de que "o fracasso escolar não é mais ou, não unicamente, imputável às deficiências pessoais, ou seja, naturais dos excluídos" (Bourdieu, 1998, p. 220), deslocando para o próprio sujeito a responsabilidade pelo (in)sucesso escolar.

Arroyo (1997, p. 13) lembra que essa democratização, iniciada nos anos 1950, foi um passo importante, mas insuficiente por si só:

> alguns educadores e administradores do sistema escolar podem julgar que seria suficiente lutar por uma escola que promovesse a inserção das camadas populares no mundo moderno ou que tornasse menos difícil sua sobrevivência na sociedade industrializada, ou ainda, que facilitasse sua luta pela obtenção de melhor emprego, pela melhoria de vida.

Afinal, para que serve estar na escola? Para famílias e estudantes, a expectativa era de ascensão social e saída da pobreza; para o Estado, a meta era formar "trabalhadoras eficientes para o desenvolvimento econômico" (Arroyo, 1997, p. 13). Nenhuma das duas promessas se cumpriu integralmente, o que levou Bourdieu (1998, p. 221) a uma constatação dura:

a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.

A promessa de uma "escola para todos" segue viva, ainda que hoje travestida no discurso da equidade de aprendizagem. Para Saviani (1991, p. 19), a função da escola é "propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado", um acesso que permite ao indivíduo se apropriar

daquilo que a humanidade produziu ao longo da história. Aprender não é, portanto, acumular informação solta, mas participar, com apoio pedagógico intencional, da cultura científica sistematizada.

A equidade de aprendizagem, nesse sentido, se redefine: ela se realiza quando a escola consegue, de forma intencional, garantir a todos os estudantes, sobretudo os mais vulneráveis, condições reais de apropriação do saber. Não se trata de nivelar resultados, mas de assegurar que as estratégias pedagógicas levem em conta as desigualdades de origem e abram caminhos concretos de acesso ao conhecimento. Equidade, aqui, é função social da escola, não um subproduto espontâneo do processo educativo.

Dubet (2012, p. 24) descreve o mecanismo que sustenta essa reprodução:

> a "função" de reprodução da escola é uma invariante das sociedades modernas, que precisam encontrar nos veredictos escolares, ratificando as competências e o mérito das pessoas, a justificativa das hierarquias sociais produzidas pelas desigualdades escolares. Consequentemente, a reprodução passaria, primeiro, pela transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares de mesma extensão e, depois, das desigualdades escolares em desigualdades sociais, em um circuito idêntico de repetição.

Esse círculo vicioso explica por que garantir acesso ao saber escolar não garante, por si só, sua efetiva apropriação, nem que essa apropriação, mesmo quando ocorre, seja suficiente para alterar posições numa sociedade desigual. Para romper esse ciclo, Dubet (2012, p. 42) defende que os sistemas escolares precisam individualizar as pedagogias, evitando que a homogeneização dos saberes exclua justamente aqueles que, em razão da vulnerabilidade social, aprendem em ritmos e formas diferentes.

Vale explicitar a tensão entre essas duas leituras. Para Bourdieu (1998), a escola reproduz as desigualdades sociais porque trata como iguais sujeitos que chegam a ela em condições desiguais, convertendo diferenças de origem em veredictos de mérito individual; a saída, nessa chave, exigiria alterar as próprias estruturas de distribuição do capital cultural, algo que extrapola o alcance

da instituição escolar. Dubet (2012), por sua vez, sem negar esse diagnóstico estrutural, aposta numa saída situada no interior da escola: a individualização das pedagogias, que reconhece ritmos e formas diferentes de aprender sem abrir mão de uma base comum de conhecimentos. As duas leituras não são incompatíveis, mas operam em escalas distintas, uma aponta para os limites estruturais da instituição escolar diante da desigualdade social; a outra, para margens de ação pedagógica possíveis dentro desses limites. É nessa margem que a formação docente ganha relevância prática. Essas implicações não são meramente acadêmicas: elas se refletem diretamente nas políticas de equidade discutidas nesta seção. Instrumentos como o FUNDEB e o VAAR, ao condicionar recursos à redução de desigualdades de aprendizagem, operam na chave de Dubet: apostam que a ação pedagógica dentro da escola, ainda que insuficiente para alterar as estruturas de distribuição do capital cultural, pode produzir avanços mensuráveis. A crítica bourdieusiana, por sua vez, alerta para o risco de que esses instrumentos, ao medir e premiar resultados, acabem por naturalizar como "mérito" aquilo que continua sendo, em grande parte, efeito de condições sociais desiguais de partida.

Em última análise, a equidade de aprendizagem não se resume a garantir acesso e permanência na escola: ela exige criar condições reais para que todos se apropriem do saber historicamente produzido pela humanidade. Isso significa reconhecer, nas práticas pedagógicas, que diferenças de origem social, capital cultural e trajetória de vida influenciam decisivamente as possibilidades de aprender, sem que isso justifique renunciar a uma base comum de conhecimentos.

Na prática, isso implica oferecer oportunidades reais de participação intelectual, respeitando condições distintas de aprendizagem, mas partindo do princípio de que todos têm direito ao acesso aos conhecimentos que fundamentam a formação humana. A equidade, assim, tensiona a própria organização escolar, convocando-a a repensar práticas, expectativas e modos de ensinar para que a promessa de aprendizagem, feita há tantas décadas,

finalmente se cumpra. Essa exigência recai, na prática cotidiana, sobre quem atua nas salas de aula: são os professores que precisam traduzir, em ações concretas, o projeto de uma escola que não reproduza as desigualdades que a atravessam. É esse ponto de inflexão que abre caminho para o debate sobre a formação docente.

Formação Docente

O Censo Escolar de 2024 revelou uma oscilação no número de docentes no Brasil: de 2.354.194, em 2023, para 2.367.777 em 2024 (INEP, 2025a). A variação é pequena, mas já sinaliza uma tendência que tende a se aprofundar. A UNESCO (2025) ajuda a entender por quê: o alto crescimento populacional combinado com a expansão maciça dos sistemas educacionais em muitos países levou a um relaxamento dos padrões de ingresso na profissão docente, com efeito negativo sobre seu prestígio e seu apelo para candidatos mais qualificados. Ao mesmo tempo, as condições de trabalho pioraram em vários contextos, à medida que salas de aula mais lotadas, salários pouco atraentes e cargas de trabalho pesadas desencorajaram a permanência na carreira (UNESCO, 2025, p. 67).

Arroyo (1997, p. 43) já colocava essa questão de forma direta e desconfortável: “o professor sempre foi responsabilizado pelo fracasso da escola e de sua baixa produtividade. Sempre que se pensa em revitalizar a escola falida pensa-se em qualificar seu professor, em treiná-lo. Estaríamos repetindo velhas saídas?”

Pensar a formação docente exige, portanto, ir além da figura isolada do professor: assim como vulnerabilidade social e equidade de aprendizagem, essa formação também está inserida num contexto sociohistórico mais amplo. Esse contexto também é atravessado pela expansão maciça da escolaridade nas últimas décadas, que ampliou consideravelmente o perfil de candidatos à docência, com efeitos ambivalentes: de um lado, maior participação das mulheres na profissão em diversos contextos; de outro, o enfraquecimento

da presença de professores com formação profissional sólida, a queda de remuneração e status social, e sistemas de apoio sobrecarregados além de sua capacidade.

Giroux (1997, p. 158) chama essa queda de remuneração e status social de "proletarização do trabalho docente", um fenômeno com raízes materiais concretas. Imbernón (2009, p. 14) descreve seu alcance:

> em muitas partes deste planeta, pode-se fazer pouco, já que muitos professores estão ainda hoje beirando a pobreza. Como dizia o poeta, o nível cultural de um país se comprova pelo salário de seus docentes. E muitos países têm um nível cultural excessivamente baixo, com seus docentes mal remunerados.

Essa proletarização, vale notar, não afeta a categoria docente de modo uniforme: a docência na educação básica brasileira é uma profissão majoritariamente feminina, o que insere a fragilização de sua remuneração e status também numa chave interseccional (Collins; Bilge, 2021), cruzando gênero e classe na desvalorização histórica do trabalho do magistério.

Retomando o conceito de Castel (1997), é possível enxergar a própria profissão docente como situada hoje numa posição de fragilização, seja pela remuneração baixa, seja pela perda progressiva de reconhecimento profissional. Esses fatores aproximam o professor daquilo que Castel chama de "zona de vulnerabilidade": um enfraquecimento da filiação social que amplia os riscos de precarização do trabalho. Giroux (1997, p. 158) situa essa fragilização no centro da crise educacional atual:

o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos.

Para o autor, os professores foram reduzidos a meros reprodutores de currículo, um papel que sufoca sua capacidade crítica e intelectual, capacidade essa que a própria formação docente deveria despertar. Essa mesma formação, quando bem-sucedida, também ensina o professor a questionar sua própria trajetória formativa. Freire (1996, p. 25) descreve o risco de uma formação que não cumpre esse papel:

> se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.

Um professor formado nesses moldes tende a repetir o mesmo padrão com seus alunos, tratando-os como algo a ser moldado, e ignorando que cada estudante carrega particularidades, história de vida e necessidades específicas de aprendizagem. Imbernón (2009, p. 35) explica por que tantos professores resistem à própria formação continuada:

> talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma destas coisas existe.

Chega-se, assim, a um quadro duplo: de um lado, um profissional cada vez mais fragilizado economicamente, com reflexos diretos em seu status social; de outro, alguém submetido a formações que pouco desenvolvem sua capacidade crítica, tratando-o como simples receptáculo de conteúdos desconectados de sua realidade. Diante dessas duas camadas de problematização - o lugar social do professor e a formação que recebe -, cabe perguntar como o docente efetivamente atua diante de estudantes vulneráveis, com necessidades de aprendizagem tão diversas.

Arroyo (1997, p. 30) já apontava uma lacuna importante nos cursos de formação:

> os cursos de formação dos profissionais da educação têm ocupado seu tempo em repassar as teorias didáticas e psicopedagógicas. Pouco tempo tem sido ocupado em explicitar e aprofundar teoricamente as diversas concepções subjacentes de sociedade, de cidadão, de trabalhador, do processo produtivo e das forças sociais que tecem as formações sociais.

Isso sugere que a formação docente precisa ir além de explicar as dinâmicas sociais, ela deve ajudar o professor a se reconhecer, simultaneamente, no lugar social de seus estudantes e no seu próprio. Giroux (1997, p. 197) observa que muitos programas de formação, na prática, acabam preparando profissionais para manter e legitimar as mesmas posições sociais vigentes, sem alterar sua estrutura. Para ele, é papel das instituições formadoras ajudar o professor a superar a falta de "consciência social" e assumir o papel que lhe compete: o de "intelectual transformador".

Giroux (1997, p. 199) chama essa formação de "contra-hegemônica", uma formação voltada para uma "compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra". É esse tipo de formação que abre espaço para pensar novas relações sociais e novos caminhos formativos, capazes de fazer com que os programas de educação "tomem com seriedade a luta por democracia e justiça social" (Giroux, 1997, p. 199).

Imbernón (2009, p. 46) amplia esse horizonte:

> a formação não apenas é aprender mais, inovar mais, mudar mais ou o que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc.

É essa sensibilidade social, cultivada ao longo da formação, que permite ao professor refinar o olhar sobre as necessidades dos alunos e compreender

melhor seu próprio papel profissional. Sem ela, o risco é partir, como alerta Giroux (1997, p. 161), "da suposição errônea de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de aula e modos de avaliação", o que inviabiliza qualquer aprendizagem mais equânime.

Quando o professor reconhece seu próprio lugar no mundo e como a proletarização afetou seu status social, ele também se torna mais sensível ao lugar de seus alunos e às implicações que isso traz para a aprendizagem de cada um. Não se trata de assumir o papel de "professor milagreiro, salvador das causas impossíveis" (Arroyo, 1997, p. 44), mas de se tornar, como propõe Giroux (1997, p. 161), "um intelectual transformador".

Há aqui um limite conceitual que vale explicitar: enquanto Castel (1997) e Fraser (2007) descrevem a vulnerabilidade e o não reconhecimento como condições estruturais que ultrapassam a ação individual, a proposta girouxiana do professor como "intelectual transformador" deposita expectativa considerável sobre a agência docente. Essa tensão entre estrutura e agência não é resolvida neste texto, mas merece ser nomeada: até que ponto a formação docente pode, de fato, reverter processos de desfiliação e não reconhecimento que têm raízes muito além da sala de aula? A resposta provável não é "sim" ou "não", mas uma questão de escala: a formação docente não substitui transformações estruturais nas relações de trabalho e reconhecimento social, mas pode ampliar ou reduzir, no âmbito da escola, os efeitos concretos dessas condições sobre a trajetória de cada estudante.

Considerações finais

Este ensaio partiu da premissa de que vulnerabilidade social, equidade de aprendizagem e formação docente não podem ser compreendidas isoladamente: são dimensões interdependentes, atravessadas por disputas conceituais e estruturais que marcam a educação brasileira. Os dados reunidos ao longo da análise confirmam essa interdependência: mesmo com a expansão do acesso escolar, persistem desigualdades profundas na permanência e,

sobretudo, na aprendizagem, atingindo com mais força estudantes de grupos historicamente marginalizados.

Sobre o primeiro objetivo, caracterizar a vulnerabilidade social como fator que atravessa as trajetórias escolares, as contribuições de Castel (1997) e Fraser (2007) permitiram entender que essa vulnerabilidade combina fragilização das relações de trabalho e dos vínculos sociais com processos de desvalorização simbólica, que limitam a participação plena de certos grupos na vida social. A escola aparece, nesse quadro, como espaço ambivalente: pode tanto promover integração e reconhecimento quanto intensificar desigualdades, caso não ofereça condições reais de aprendizagem. Os próprios dados sobre evasão escolar, marcados pela sobrerrepresentação de estudantes pretos e pardos, confirmam empiricamente essa leitura interseccional: a vulnerabilidade social não incide de forma neutra, mas se distribui de modo desigual segundo marcadores de raça, gênero e classe que se sobrepõem.

Quanto ao segundo objetivo, mapear os limites das políticas brasileiras de equidade de aprendizagem, a análise mostrou que instrumentos como SAEB, FUNDEB e VAAR trazem elementos importantes para monitorar desigualdades educacionais, mas a existência de indicadores, por si só, não garante a superação das assimetrias. Os resultados mais recentes revelam estagnação ou retrocesso em diversos níveis de ensino, um sinal de que o direito de aprender segue sendo negado a muitos estudantes, especialmente aos mais vulneráveis. O contraste entre a leitura reprodutivista de Bourdieu (1998) e a aposta de Dubet (2012) na individualização das pedagogias ajuda a situar os limites e as possibilidades dessas políticas: se a primeira relativiza o alcance da ação escolar diante de desigualdades estruturais, a segunda aponta margens concretas de intervenção pedagógica.

Já em relação ao terceiro objetivo, refletir sobre a contribuição da formação docente para enfrentar as desigualdades educacionais, os referenciais teóricos indicam que essa formação precisa se sustentar em bases críticas, políticas e sociais, capazes de constituir o professor como intelectual

apto a compreender a historicidade das desigualdades e agir intencionalmente em favor da justiça social. Quando essa perspectiva está ausente, tende a prevalecer uma formação padronizada e descontextualizada, que ignora as singularidades dos estudantes e acaba mantendo as próprias desigualdades que deveria combater.

Voltando à pergunta que orientou esta investigação, de que forma vulnerabilidade social, equidade de aprendizagem e formação docente se relacionam na produção, e no possível enfrentamento, das desigualdades educacionais brasileiras, o que emerge é um circuito que se retroalimenta: a vulnerabilidade social gera desigualdades de aprendizagem que a escola, isoladamente, não consegue neutralizar. É a formação docente, quando ancorada em bases críticas e políticas, que possui maior potencial para romper esse circuito, ao preparar o professor para reconhecer e enfrentar, de modo intencional, as condições concretas de vida de seus estudantes.

Como limitação, cabe reconhecer o caráter eminentemente teórico-bibliográfico deste estudo, que não incorporou dados empíricos primários sobre como professores e estudantes vulneráveis percebem essas dinâmicas, tampouco realizou análise longitudinal dos indicadores discutidos. A seleção dos referenciais teóricos, ainda que criteriosa, não esgota a diversidade de abordagens possíveis sobre os três eixos analisados.

Para pesquisas futuras, sugere-se investigar, por meio de estudos qualitativos ou mistos, como professores em contextos de vulnerabilidade social percebem e ressignificam sua própria formação; e avaliar, com base em dados longitudinais do SAEB e do INSE, o impacto efetivo das condicionalidades do FUNDEB sobre a redução das desigualdades de aprendizagem entre diferentes grupos sociais.

Este estudo busca, assim, contribuir para o debate ao evidenciar que a equidade de aprendizagem não pode ser compreendida de forma isolada, mas articulada a dimensões estruturais da sociedade e às condições concretas de trabalho docente. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas subsidiem

pesquisas futuras e orientem práticas formativas capazes de fortalecer o papel da escola como espaço de produção de conhecimento, reconhecimento e democratização das oportunidades de aprender. Ainda que ancorado no cenário brasileiro, este texto espera contribuir também para o debate latino-americano sobre formação docente e justiça social, na medida em que os impasses aqui discutidos: vulnerabilidade social, limites das políticas de equidade e fragilização da docência, atravessam, com variações locais, outros países da região.

Declaração de uso de IA

Na elaboração deste manuscrito, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial Claude (modelo Claude Sonnet 5, Anthropic) como apoio ao processo de escrita. A ferramenta foi empregada com as seguintes finalidades: revisão textual e estilística do manuscrito, identificação de inconsistências de formatação (padronização de siglas institucionais e de citações conforme a NBR 10520:2023), e apoio na reformulação de trechos redacionais para maior clareza e originalidade da escrita. A IA não foi responsável pela geração do conteúdo teórico, da análise dos dados ou das conclusões do manuscrito, tampouco pela seleção dos referenciais teóricos utilizados, atividades de responsabilidade exclusiva das autoras. Todo o conteúdo produzido com apoio da ferramenta foi revisado, validado e assumido integralmente pelas autoras, que se responsabilizam pela integridade e originalidade do texto final, em conformidade com as diretrizes de Cambridge (2023) e COPE (2023) adotadas pela revista.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Da escola carente à escola possível**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. **Caderno CRH,** Salvador. v. 10, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997. Disponível em: https://doi.org/10.9771/ccrh.v10i26.18664. Acesso em: 14 jul. 2026.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Tradução de Maria do Rosário Alves Pereira. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova:** Revista de Cultura e Política. São Paulo. n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/JwvFBqdKJnvndHhSH6C5ngr/. Acesso em: 08 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: resultados 2023. Brasília: INEP, 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2024**. Brasília: INEP, 2025a.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 34/2025/CGEE/DIRED-INEP**: propostas metodológicas para os cálculos do Indicador de Atendimento e do Indicador de Aprendizagem com Redução das Desigualdades, no âmbito da complementação-VAAR. Brasília: INEP, 2025b.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education at a Glance 2025**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020:** América Latina e Caribe - Inclusão e educação: todos, sem exceção**.** Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; TEACHER TASK FORCE. **Relatório Global sobre Professores:** abordar a escassez de professores e transformar a profissão. Brasília: UNESCO, Fundação SM, 2025.

Como citar

BOHN, Juliana Aparecida; MIRANDA, Fabiane; MARTINS, Rosemari Lorenz; VOLMER, Lovani. Equidade de aprendizagem em contextos de vulnerabilidade social: desafios para a formação de professores. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-27, 2026. DOI: https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55892.

Submetido em:27 de julho de 2026

Aceito em: 25 de agosto de 2026

Publicado em: 28 de setembro de 2026

CRediT

Reconhecimento	Não se aplica
Financiamento	As autoras declaram ter recebido financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
Conflito de interesses	As autoras certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética	Não se aplica
Contribuição dos autores:	BOHN, J. A. declara ter realizado conceituação, investigação, metodologia, redação – rascunho original. MIRANDA, F. declara ter realizado metodologia, redação – revisão e edição. MARTINS, R. L. declara ter realizado supervisão, metodologia, redação – revisão e edição. VOLMER, L. declara ter realizado metodologia, redação – revisão e edição.

Equipe Editorial

Editor de Seção:	João Fernando de Araújo
Membro da equipe de produção:	Gabriela Paula Santos
Assistente de editoração:	Mariana Izabel Andrini Zielinski
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico