



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v17.i36.e803>

Recebimento em: 22/07/2024 | Aceite em: 28/02/2025

ARTIGOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A JUSTIÇA SOCIAL, EDUCACIONAL E CURRICULAR: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Talita da Silva CAMPELO

Prefeitura municipal de Duque de Caxias - PMDC

Rio de Janeiro, RJ – Brasil

talitacampelo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8994-4109> 

RESUMO: Este ensaio aborda os princípios que fundamentam a formação de professores para justiça social, educacional e curricular, considerando as contribuições de Candau, Paulo Freire, Cochran-Smith e Zeichner sobre esta temática. Partindo dos conceitos de igualdade e diferença, correlacionados com os constructos desses autores, o texto explora caminhos possíveis para a formação de professores que se beneficiem da diversidade que marca invariavelmente a escola e que promovam o enfrentamento da desigualdade educacional que condena ainda mais uma significativa parcela da sociedade brasileira já alijada de seus direitos civis, sociais e humanos. A docência é destacada como atividade-fim com potencial de emancipação dos sujeitos pela via de práticas pedagógicas comprometidas com aprendizagens contextualizadas e significativas para todos os alunos em suas potencialidades. O propósito é evidenciar como a formação docente para a justiça social, curricular e educacional é condição inerente para a construção de uma escola cada vez mais inclusiva, e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Justiça social. Justiça Educacional. Justiça Curricular.

TEACHER TRAINING FOR SOCIAL, EDUCATIONAL AND CURRICULAR JUSTICE: BETWEEN CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: This essay addresses the principles that underlie teacher training for social, educational and curricular justice, considering the contributions of Candau, Paulo Freire, Cochran-Smith and Zeichner on this topic. Starting from the concepts of equality and difference, correlated with the constructs of these authors, the text explores possible paths for training teachers who benefit from the diversity that invariably marks the school and that promote the confrontation of educational inequality that further condemns a significant portion of Brazilian society already deprived of its civil, social and human rights. Teaching is highlighted as an end-activity with the potential to emancipate subjects through pedagogical practices committed to contextualized and meaningful learning for all students in their potential. The purpose is to highlight how teacher training for social, curricular and educational justice is an inherent condition for the construction of an increasingly inclusive and democratic school.

KEYWORDS: Teacher training. Social justice. Educational Justice. Curricular Justice.

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA JUSTICIA SOCIAL, EDUCATIVA Y CURRICULAR: ENTRE DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

RESUMEN: Este ensayo aborda los principios que subyacen a la formación docente para la justicia social, educativa y curricular, considerando los aportes de Candau, Paulo Freire, Cochran-Smith y Zeichner sobre este tema. A partir de los conceptos de igualdad y diferencia, correlacionados con los constructos de estos autores, el texto explora posibles caminos para formar docentes que se beneficien de la diversidad que invariablemente caracteriza a la escuela y que promuevan el enfrentamiento de la desigualdad educativa que condena aún más a una parte importante de la educación. La sociedad brasileña ya está privada de sus derechos civiles, sociales y humanos. Se destaca la docencia como una actividad final con potencial para emancipar a los sujetos a través de prácticas pedagógicas comprometidas con el aprendizaje contextualizado y significativo para todos los estudiantes en su potencial. El propósito es resaltar cómo la formación docente para la justicia social, curricular y educativa es una condición inherente a la construcción de una escuela cada vez más inclusiva y democrática.

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores. Justicia social. Justicia Educativa. Justicia Curricular.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, IDENTIDADE, DIFERENÇA E DIVERSIDADE

Na formação de professores, os conceitos de identidade, diferença e diversidade são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que nos permita atender com qualidade ao que é comum e ao que é específico nos estudantes. Como explica Mantoan (2004), nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente por isso precisamos ter o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza. Sobre isso destacamos algumas questões fundamentais que precisam ser problematizadas.

Silva (2000) explica que a identidade é simplesmente aquilo que se é (“sou brasileira”, “sou negra”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou mulher”), mas isso não é tão simples assim. Saramago (1995) diz que dentro de nós há uma coisa que não tem nome e que essa coisa é o que somos. O conceito de identidade é complexo, mas de um modo geral se refere ao conjunto de características que definem quem somos como indivíduos. Ela é formada por diversos elementos, como características pessoais - personalidade, valores, crenças, interesses, habilidades, experiências de vida; aspectos sociais - cultura, classe social, religião, etnia; e fatores históricos - eventos e contextos sociais que moldaram nossa vida e a vida de nossos ancestrais.

A identidade é dinâmica e fluida, mudando ao longo do tempo à medida que interagimos com o mundo e com as pessoas ao nosso redor. Ela é também plural e multifacetada, pois podemos ter diferentes identidades que se entrelaçam e se complementam. Como afirma Manoel de Barros (2002), a maior riqueza do homem é a sua incompletude: “perdoai, mas eu preciso ser Outros”.

Para Proença e Teno (2011), se nos debruçarmos na identidade a fundo encontraremos aspectos sociais, históricos e subjetivos do ser humano que acrescentam um qualitativo diferenciado conforme o grupo em que se está inserido. Nesse sentido, mesmo sendo individual, a identidade também é coletiva quando representa o conjunto das características de um grupo, oriundas da interação entre seus membros e da forma de interagir com o mundo que constroem nesse processo. Estamos falando de cultura.

Para Geertz (1989), a cultura é um padrão de significados e concepções transmitido de uma geração para a outra por meio do qual os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. Segundo Borba (2012), a cultura se sistematiza no que é construído e acumulado pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Se tratamos de contextos, estamos falando também de culturas múltiplas e diversas. Considerando essas duas definições se tem importante contribuição para entendermos que a cultura não se restringe somente ao que é herdado, mas inclui o que é construído nos grupos sociais através de processos de interação.

Silva (2000), explica que se a identidade está em nós, a diferença é o que está sempre no outro. A diferença é um conceito que se refere àquilo que nos distingue dos outros, seja em termos físicos, sociais, culturais ou de qualquer outra natureza. Para Zamboni (2014), várias formas de diferença convivem na sociedade contemporânea, uma vez que os seres humanos se mostram como diferentes uns dos outros das mais diversas formas e em múltiplas dimensões, ao mesmo tempo em que podem ser classificados de diversos modos. As diferenças podem ser visíveis (cor da pele, altura, tipo de cabelo, deficiências físicas) ou invisíveis (orientação sexual, identidade de gênero, classe social, crenças religiosas).

Essas diferenciações e classificações, que impactam diretamente a vida das pessoas, podem ser mais bem descritas a partir da perspectiva teórica dos marcadores sociais das diferenças que são sistemas que

agrupam os indivíduos a partir de categorias sociais - raça, gênero, sexualidade, geração, entre outros - cada uma delas associada a uma determinada posição social, uma história e certas características em comum aos indivíduos nela situados (ZAMBONI, 2014). Pessoas com ou sem deficiência, homens e mulheres, adultos e crianças, homossexuais e heterossexuais, negros e brancos, ricos e pobres etc.

Identidade e diferença estão em uma relação estreita de dependência e são, portanto, indissociáveis. Assim é necessário considerar a diferença como o processo pelo qual tanto a identidade quanto a própria diferença, enquanto resultado, são produzidas (SILVA, 2014). Na mesma linha de raciocínio anterior, para Silva (2000) da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva a diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. Mais uma vez, isso não é tão simples.

Sobre esse assunto três pontos são importantes: em primeiro lugar, as diferenças não são naturais e sim construídas socialmente precisando ser contextualizadas em termos de tempo e espaço; em segundo lugar, os marcadores sociais da diferença nunca aparecem de forma isolada, eles estão sempre articulados na experiência dos indivíduos, no discurso e na política; finalmente, os sistemas de classificação estão intimamente ligados às relações de poder, estão, portanto, sempre em disputa - das relações pessoais à política internacional (ZAMBONI, 2014).

Nessa discussão sobre igualdade e diferença entra em questão a diversidade. Damasceno (2010) explica que diversidade significa variedade, dessemelhança ou de distinta natureza, espécie, número ou figura, e que assim, o conceito de diversidade nos permite distinguir o outro do mesmo, ou seja, o diverso é o contrário do idêntico. A diversidade é um conceito relacionado com a variedade de diferenças - características, ideias e experiências - que existem entre os indivíduos e grupos sociais. Ela abrange a diversidade cultural, social, étnica, religiosa, de gênero, sexual, bem como a pluralidade de pensamentos.

Precisamos entender que a diversidade é inerente ao mundo humano e que ela não é um problema: a diversidade faz descobrir o outro, enriquece, aumenta o potencial de partilha, favorece a complementaridade, no permite aprender uns com os outros sendo, portanto, algo extremamente positivo. A diversidade é fundamental para o desenvolvimento humano e social.

Pedagogicamente, para Candau (2011), a diversidade deve ser uma conhecida e reconhecida vantagem pedagógica de modo que nos leve a conceber e realizar processos de ensino-aprendizagem contextualizados, considerando que as salas de aula são sempre marcadas pela diversidade. Isso prescinde promover uma educação em prol do reconhecimento do "outro"; para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais (CANDAU, 2009).

Os conceitos de identidade, diferença e diversidade estão interligados uma vez que a identidade é formada pelas diferenças que nos distinguem dos outros e que a diversidade é composta pelas diferentes identidades que existem no mundo. Nessa relação entre identidade, diferença e diversidade, a formação de professores precisa promover uma prática pedagógica que: reconhece a identidade de cada aluno como valorosa e única, promovendo o respeito à sua individualidade e à sua história de vida; valoriza as diferenças como um potencial para o aprendizado e o desenvolvimento, combatendo estereótipos e preconceitos; e celebra a diversidade como fonte de riqueza para a comunidade escolar e para a sociedade como um todo.

Considerando esses pressupostos, este artigo explora os desafios e as possibilidades de se desenvolver uma formação de professores voltada para esses princípios a partir dos fundamentos da justiça social, educacional e curricular.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCACIONAL

Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001), discriminar significa diferenciar, distinguir, discernir; estabelecer diferença. No entanto, para além do significado, é importante compreendermos os sentidos que podem ser atribuídos a discriminação, especialmente quando se refere a forma como tratamos as pessoas com base nas suas diferenças.

Segundo Vilas-Bôas (2003), a discriminação é negativa quando há ocorrência de tratamento diferenciado visando menosprezar uma pessoa ou um grupo social, provocando constrangimento e/ou impedindo sua participação na sociedade em condição de igualdade. A história atesta que grupos sociais específicos como mulheres, negros, indígenas, pessoas GLBTIA+, imigrantes, ciganos, entre outros, enfrentam mais dificuldades em relação aos seus "opostos". Discriminar aqui impõe desigualdade.

Nesse sentido, a forma como lidamos socialmente com a diversidade pode resultar em desigualdade social uma vez que as sociedades acabam se organizando e estabelecendo relações de poder a partir dos marcadores sociais de diferença. Compreendemos desigualdade social como as distinções no padrão de vida e nas condições de acesso a direitos, bens e serviços entre integrantes de uma mesma sociedade em função das suas diferenças como indivíduos. A desigualdade desumaniza, empobrece e é cenário para a exploração.

Uma das formas mais cruéis de desigualdade é a educacional. Gatti (2017) nos lembra que o conhecimento é um fator diferenciador de pessoas e grupos humanos, pois saber interpretar e formar juízos independentes é o pilar em que se assenta a construção de autonomia pessoal e das possibilidades de contrapontos que permitem superação de condições vivenciais desafiantes na vida cotidiana, no meio ambiente, nas condições societárias. Entendemos desigualdade educacional como as diferenças nas oportunidades de acesso à educação escolar de qualidade em função de determinados marcadores sociais que envolvem território, raça, etnia, organização familiar e poder aquisitivo.

Sabemos que "qualidade" é um termo polêmico quando se trata de educação. Aqui nos concentramos no reconhecimento de que há poucas oportunidades de aprendizagem para muitos alunos que frequentam nosso sistema público de ensino e que os professores dessas crianças e adolescentes costumam estar em condições precárias de trabalho. Reconhecemos também que esse cenário condena ainda mais uma significativa parcela da sociedade brasileira já alijada de seus direitos civis, sociais e humanos. Defendemos que a desigualdade educacional é uma consequência direta da desigualdade social e que superá-las deve ser encarado como compromisso público, coletivo e político.

Sampaio e Oliveira (2015), nos lembram que quando olhamos para a história de nosso país, vemos que a educação foi marcada por fortes desigualdades: ora pelo não acesso ao sistema escolar, ora pela exclusão dentro do próprio sistema ou, ainda, pelo acesso a padrões diferentes de qualidade educacional. Esse contexto ganha novas camadas quando percebemos que determinadas identidades e diferenças acentuam ou aliviam esse processo.

A desigualdade educacional é um conceito polissêmico. Nesse sentido, é importante compreender que possui diversas dimensões, que, apesar de inter-relacionadas, devem ser examinadas isoladamente para a melhor compreensão de suas causas e implicações (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015). As três principais formas de desigualdade educacional se materializam no acesso - todos têm a matrícula e a frequência à escola garantidas?; tratamento – todos têm iguais condições de oferta de ensino?; e resultados – todos adquirem diversos e múltiplos conhecimentos ao longo da vida escolar? (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

De acordo com a UNICEF (2024), em 2019 havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil: a maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. Entre 2000 e 2024, no que se refere a acesso e participação na educação evidencia-se uma taxa de 2.2% de abandono escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 0.5% nos anos finais do Ensino Fundamental e 6.5% no Ensino Médio (UNICEF, 2024). No que se refere a qualidade da aprendizagem, aponta-se uma taxa de distorção idade-série (dois ou mais anos de atraso escolar) de 8.2% nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública (UNICEF, 2024). Além disso, observa-se visível piora no analfabetismo: a proporção de crianças de sete anos de idade que não sabem ler nem escrever saltou de 20% para 40% entre 2019 e 2022 (UNICEF, 2024).

Para a UNICEF (2024), por trás dessas situações, estão problemas complexos: crianças e adolescentes, negros, pobres, LGBTQIA+, com deficiência, sofrem com a discriminação; a gravidez na adolescência e a necessidade de trabalhar também afastam muitos estudantes da escola. Então por mais que alguns desses índices pareçam bons, como as taxas de evasão por exemplo, precisamos assumir que eles têm raça, gênero, sexualidade, território e classe social específicos.

Zeichner (2013), salienta que as lacunas de aprendizagem de determinados estudantes, observadas a despeito de todas as reformas educacionais feitas, fazem recair críticas sobre o trabalho docente cuja “inoperância” e despreparo são creditados à sua formação. Na visão do autor, há um “débito educacional” para muitos alunos que vivem na pobreza e que frequentam nosso sistema público de ensino e que melhorar a qualidade da preparação de professores é apenas parte do acerto de contas com eles e seus familiares (ZEICHNER, 2013).

É recorrente pensar a formação de professores como a “salvação” para todos os problemas educacionais. Não nos enquadramos nesse grupo. Nóvoa (2017) alerta que quando se adota esta linha de raciocínio, facilmente se cai numa visão dos professores como super-homens ou super-mulheres capazes de tudo resolver, “daqui à sua responsabilização ou culpabilização vai um pequeno passo” (p. 1131).

Tal como André (2010), cremos que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, ainda que existam outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais. Para Zeichner (2013 e 2015), os problemas educacionais não podem ser vencidos sem que toda e qualquer ação a eles voltada não ataque os elementos estruturais da sociedade e a injusta distribuição dos recursos humanos e materiais que permitem a persistência da pobreza e suas consequências.

Mesmo considerando a conjunção de fatores estruturais, políticos, econômicos e sociais que compõem esta problemática, pensamos ser importante chamar a atenção para a questão específica da formação dos professores.

É imprescindível o desenvolvimento de ações que ajudem a educação pública a fornecer oportunidades educacionais mais justas para todos os alunos, a despeito “da cor de sua pele, das línguas que falam em suas casas, ou da renda de seus pais ou responsáveis” (ZEICHNER, 2013, p. 15). Assim, é fundamental formar professores para ensinar na contramão de um sistema que legitima e fortalece desigualdades educacionais: os professores precisam saber desde a formação inicial que fazem parte de uma luta e que eles têm a responsabilidade de transformar, não apenas reproduzir, práticas escolares padrões (COCHRAN-SMITH, 1991 e 2001).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A JUSTIÇA SOCIAL, EDUCACIONAL E CURRICULAR

Diante das mazelas da desigualdade educacional, propomos uma formação docente que seja intercultural, inclusiva, democrática, consciente do valor da diversidade, comprometida com práticas não-discriminatórias, que zele pela dignificação das gentes, emancipação, liberdade e autonomia dos sujeitos (FREIRE, 2019). Tal como anunciamos anteriormente, essa formação docente se alinha com os fundamentos da justiça social, educacional e curricular.

A formação de professores para a justiça social se organiza a partir de ações para visibilizar, enfrentar e superar as consequências da desigualdade social sofridas pelos povos e populações historicamente explorados e subalternizados que se refletem nas escolas. Porém, busca-se ir para além da escola para se constituir em educação na perspectiva da justiça, que é exatamente aquela educação que “desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder” (FREIRE, 2019, p. 39-40).

Para Zeichner (2010, 2013 e 2015) isso pressupõe uma epistemologia que é por si mesma, democrática e inclui o respeito e a interação entre o conhecimento profissional (da escola), acadêmico (da universidade) e o da comunidade (do contexto familiar e social dos alunos). A formação de professores para a justiça social se baseia na defesa das escolas como espaços geradores de teorias e práticas que precisam ser aprendidas e de que as comunidades locais devem participar da formação de quem irá ensinar os seus filhos na escola.

Isso se dá com a criação de “terceiros espaços” - espaços híbridos, físicos ou não - nos quais professores em formação inicial se relacionem com outros professores já formados e com o trabalho que eles desenvolvem em escolas contextualmente situadas em comunidades com questões próprias que também precisam ser levadas em consideração na formação inicial docente. Assim, se passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como única fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra, em que diferentes aspectos dos saberes que circulam nas escolas são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico, sem substituí-lo ou subjuguá-lo (ZEICHNER, 2013).

Cochran-Smith (2010), defende que para tal é importante: explicitar os objetivos finais da formação docente e considerar suas relações com as concepções de justiça existentes; caracterizar a atividade de ensino, a natureza do seu trabalho, os conhecimentos, as estratégias e os valores que sustentam o esforço dos professores pela justiça social; e, por fim, concentrar-se em como os professores aprendem a ensinar pela justiça, nas estruturas que apoiam seu aprendizado ao longo da carreira e nos resultados dentro dos programas de formação, com objetivos claros de justiça social.

Em complementariedade, a formação de professores para a justiça educacional se caracteriza pela construção de práticas docentes que enfrentam as diferenças nas oportunidades de acesso à educação escolar de

qualidade, em função de determinados marcadores sociais, através da centralidade das ações nos alunos e nos seus contextos. Centralidade esta que permita aos professores “ter uma visão positiva de seus alunos com perfis diversos, percebendo potencial de aprendizado em todos eles” (ZEICHNER, 2008, p. 18).

A educação como direito à formação e ao desenvolvimento humano (BRASIL, 1988) que pressupõe a apropriação dos conhecimentos, saberes, sistemas de símbolos, ciência, arte, memória, identidade, valores e culturas consideradas relevantes e necessárias à vida social em um dado contexto e tempo, se concretiza propriamente na escola. Isso porque à escola, como instituição social, cabe ensinar e educar, além de introduzir as novas gerações nesses conhecimentos necessários à via social, ao trabalho, à saúde, à relação consciente com o meio ambiente, à comunidade e a cada outro, relacionando esses conhecimentos uns com os outros, constituindo-se como humano consciente de si e do mundo (GATTI, 2016). Isso não se aplica a apenas uns alunos em detrimento de outros. A aprendizagem é direito de todos.

Se buscamos uma escola inclusiva, democrática e justa, tornam-se centrais a garantia aos alunos dos direitos ao conhecimento, à cultura e à aprendizagem tendo como referência a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social. Isso exige repensar concepções generalizadas que por muito tempo e ainda hoje influenciam a escola, especialmente no que se refere à construção do conhecimento e da cultura, à possibilidade de aprendizagem de todo ser humano em múltiplas e diversas formas e tempos.

Assim, são objetivos da formação de professores para a justiça educacional preparar docentes para: desenvolver um ensino que promova a aprendizagem dos alunos, que gere conhecimento novo sobre o que os alunos já sabem, e que desenvolva os alunos para ir além do que lhes é familiar. Para isso é importante considerar: i) as novas subjetividades das crianças e dos adolescentes do nosso tempo; ii) as distintas formas de construir conhecimentos e exercer a cidadania; iii) os novos formatos escolares em função das diversas maneiras de organização do tempo e do espaço na escola; iv) as possibilidades de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem frente à multiplicidade de recursos didáticos oriundos nas novas tecnologias; e v) a construção de culturas escolares inclusivas que se articulem aos direitos humanos (CANDA, 2018).

Outro aspecto importante é a atenção no currículo. A escola se estrutura a partir de organizações temporais e espaciais do conhecimento que se dão em torno do trabalho de professores e alunos para construir experiências de aprendizagem. Essa estrutura sistematizada a qual podemos chamar de currículo admite uma multiplicidade de definições, conceitos e teorizações.

A partir de Moreira (2010), compreendemos currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes. Nessa perspectiva, o currículo refere-se ao conjunto de aprendizagens consideradas em um dado contexto e tempo, às relações estabelecidas para que essas aprendizagens se concretizem, e à organização adotada para sua operacionalização e desenvolvimento (ROLDÃO, 2009).

Ponce e Leite (2019), nos lembram que é ingenuidade pensar que os currículos escolares são neutros na forma como são organizados e nos processos educativos que os concretizam. Sendo o acesso à educação de qualidade um direito, é importante assegurar que nela sejam seguidos princípios promotores de justiça curricular, em especial em países onde a pobreza e a discriminação o dificultam (PONCE; LEITE, 2019).

Por justiça curricular, toma-se uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que não aceite como verdade qualquer versão de um fato (PONCE; LEITE, 2019).

É a partir desses princípios que construímos nossa argumentação por uma formação de professores que se posiciona em prol da justiça. Com isso esperamos que todos os licenciandos tenham na formação docente experiências compromissadas com um mundo inclusivo, justo e democrático, que reverberem em suas futuras salas de aula.

ENTRE DESAFIOS, POSSIBILIDADES E AÇÃO

Este ensaio buscou abordar como construir práticas de justiça social, educacional e curricular na formação de professores é o desafio que a contemporaneidade nos impõe se quisermos reafirmar o compromisso da escola com a transformação política e social.

Uma formação docente para a justiça está relacionada à justiça na e através da docência. Como vimos até aqui, justiça social, educacional e curricular se relacionam de modo indissociável. Consideramos que uma formação dos professores calçada nesses princípios é essencial para que possamos construir caminhos de enfrentamento das mazelas do mundo pela construção de uma escola cada vez mais inclusiva, democrática e comprometida com aprendizagens contextualizadas e significativas. Uma formação que compreende os professores como profissionais intelectuais que desempenham na docência uma atividade teórico-prática complexa, e vê na escola um lugar onde, a despeito das contradições e tensões, o conhecimento efervesce.

Em todo o país, mais e mais pessoas engajadas na e com a formação de professores estão também engajadas em pesquisas sobre este campo. O que todas elas possuem em comum é o esforço intencional e sistemático de desvelar a caixa preta da formação docente: como se aprende a ensinar.

Muitos grupos de pesquisa ligados ao Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores (GT08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) hoje, sabem mais do que nunca souberam sobre quais práticas são contributivas para a formação docente; se e quando os seus egressos ensinam; por quanto tempo eles o fazem; e o quão preparados estão para os desafios de ser professor iniciante. Em um nível mais local, de nossa parte por exemplo, temos nos dedicado a: 1- concepções e práticas sobre o que conta como conhecimento na formação de professores 2- políticas e programas de iniciação à docência no âmbito dos cursos de licenciatura; 3- estratégias e ações institucionais que mobilizam para a formação docente o professor da escola básica e seus conhecimentos de modo não convencional (CAMPELO, 2017, 2023; CAMPELO; CRUZ, 2016, 2017, 2019a, 2019b, 2021).

Essas pesquisas e tantas outras pelo país afora partem do pressuposto de que preparar professores que buscam efetivamente ensinar todos os alunos (incluindo aqueles que estão nas escolas mais pobres e negligenciadas) e, ao mesmo tempo, trabalhem para tornar suas escolas e comunidades lugares mais justos e compromissados com a emancipação dos sujeitos, é essencial para a formação docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BARROS, M. **Retrato Do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. Parceria universidade–escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos Bolsistas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 95–108, 2016. DOI: 10.31639/rbpf.v8i15.143. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/143>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CAMPELO, T. da S.; DA CRUZ, G. B. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor-supervisor (PIBID and the teaching education: interventions of the supervisor teachers in partner schools). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 188–203, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v3i2.108. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/108>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CAMPELO, T. da S. ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROBLEMATIZAÇÃO E INVESTIGAÇÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO PIBID. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 12–23, 2017. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2017.28529. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/28529>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CAMPELO, T. da S.; DA CRUZ, G. B. O EDITAL CAPES No 07/2018 E A RECONFIGURAÇÃO DO PIBID: SENTIDOS DE DOCÊNCIA EM DISPUTA. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 69-90, 2019a. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i33.5277. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5277>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CAMPELO, T. da S.; DA CRUZ, G. B. “Deprivatization of Practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169–187, 2019b. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11045. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11045>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. PIBID and disputes for senses of teaching and teacher training: The path of the program between 2007 and 2018. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 29, n. August - December, 2021. DOI: 10.14507/epaa.29.5854. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5854>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CAMPELO, T. da S. O PIBID entre 2007 e 2018: A formação de professores como terreno de disputa. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 284–303, 2023. DOI: 10.61389/inter.v14i40.6038. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6038>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CANDAU, V. M. F. Educação escolar e culturas: multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro, Forma & Ação, 2009, p. 47-60.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, V. M. F. **Didática: tecendo/reinventando saberes**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

COCHRAN-SMITH, M. Learning to teach against the grain. In: Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. New York: Routledge. Harvard Educational Review, 1991 [p. 279-310]. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0022487101052001001>. Acesso em: 22 jul. 2024.

COCHRAN-SMITH, M. Learning to teach against the (new) grain. **Journal of Teacher Education**, Vol. 52, No. 1, p. 3-4, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0022487101052001001>. Acesso em: 22 jul. 2024.

COCHRAN-SMITH, M. Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. In: HARGREAVES, Andy; LIEBERMAN, Ann; FULLAN, Michael; HOPKINS, David (ed.). **Second International Handbook of Educational Change**. Springer International Handbooks of Education, v. 23. Springer Dordrecht Heidelberg London New York, 2010. p. 445-467. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_27. Acesso em: 5 abr. 2018.

DAMASCENO, A. R. Diversidade, diferença, identidade, alteridade, mesmidade: “quebra-cabeça” ou “caleidoscópio”? **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRRJ**. Vol. 3, Nº 2, Julho - Dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.ufrj.br/seminariopsi/2010/boletim2010-2/damasceno.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

FREIRE, P. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão Democrática da Educação Pública na Cidade de São Paulo**. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 1ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. (Org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. P. 35-48. Campinas, SP: 2016.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Mimeo. 2012. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

MOREIRA, A. F. Lendo Stella: um mote para pensar o fundamental na escola de ensino fundamental. **Revista da FAEBA - Educação e contemporaneidade**, 19(34), 193-205. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v19n34/v19n34a17.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PONCE, B. J.; LEITE, C. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ TEMÁTICO. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 794-803 jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/45229>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PROENÇA, M. G. S; TENO, N. A. C. Algumas aproximações: compreendendo o conceito de identidade. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.3, p.132-145, set./dez. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1521>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. L. P. de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 511–530, 2016. DOI: 10.21573/vol31n32015.60121. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60121>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. Lisboa: Editorial Caminho. 1995.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.73-102.

UNICEF. **Painel de Dados** - Principais indicadores sociais relacionados aos direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/painel-de-dados>. Acesso em: 22 jul. 2024.

VILAS-BÔAS, R. M. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade**. Rio de Janeiro: Editora América Jurídica, 2003.

ZAMBONI, M. Marcadores Sociais da Diferença. **Sociologia**: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 14-18, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509716/mod_resource/content/0/ZAMBONI_MarcadoresSociais.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **Justiça social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 11-34.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. DOI: 10.5902/198464442357. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 22 jul. 2024.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e porque elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZEICHNER, K.M.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K. Democratizing Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, 2015, Vol. 66(2) 122 –135. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487114560908>. Acesso em: 22 jul. 2024.