ISSN: 2358-8829

JUSTIÇA SOCIAL E ÉTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Fábio Formiga do Amaral[1]
Andrea Verbena Clementino Rodrigues Barbosa[2]
Maria Vanderlene Feitosa de Sousa Formiga[3]
Tirza Quirino Roza[4]
Sandra Maria de Souza[5]

INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais da educação é espaço de disputa entre projetos de sociedade. Sua finalidade não se encerra na aprendizagem de técnicas de ensino, pois envolve decisões sobre conhecimento, desigualdade, convivência democrática e o reconhecimento das diferenças. Discutir justiça social e ética na formação docente significa reconhecer que a sala de aula está atravessada por relações históricas de poder e por condições concretas que distribuem de modo desigual oportunidades educacionais. A escola, enquanto instituição pública, responde tanto às exigências de aprendizagem quanto à responsabilidade de não reproduzir exclusões legitimadas socialmente.

O trabalho de origem, apresentado como recorte de dissertação, investiga a incorporação da justiça social e da ética às políticas brasileiras de formação docente. O resumo disponibilizado informa pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, exploratória, descritiva e analítica. Também afirma que documentos de política educacional reconhecem essas dimensões, ao mesmo tempo que a linguagem das competências profissionais ganha centralidade. Essa formulação orienta a presente expansão, sem pressupor evidências ou etapas de análise não descritas no material recebido.

[1]Mestrando em Ciências da Educação, Universidad del Sol (Paraguai). E-mail: advfabioformiga33@gmail.com.
[2]Doutoranda em Tecnologias Digitais na Educação, Centro Universitário Carioca (RJ). E-mail: verbenaclementino@gmail.com.
[3]Doutoranda em Educação, Universidade Internacional Três Fronteiras (Paraguai). E-mail: delene25@hotmaill.com. [Confirmar vínculo e titulação: os documentos enviados apresentam informações divergentes.]
[4]Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: tirzaroza@gmail.com.
[5]Mestranda em Educação, Universidade Internacional Três Fronteiras (Paraguai). E-mail: sandra90marioli@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

O problema que conduz a reflexão pode ser formulado nos seguintes termos: em que medida as orientações da formação inicial e continuada articulam as competências profissionais a uma concepção de educação fundada na justiça social, na ética e na transformação das condições de desigualdade? O objetivo geral é analisar criticamente essa articulação. Como objetivos específicos, pretende-se caracterizar fundamentos teóricos da formação docente, problematizar os limites de abordagens instrumentais e indicar princípios para integrar responsabilidade ética, conhecimento científico e prática pedagógica.

INTRODUÇÃO — DELIMITAÇÃO DO DEBATE

No plano educacional, justiça social não se confunde com a aplicação indistinta de procedimentos. A igualdade formal de acesso necessita ser relacionada às condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem, particularmente quando estudantes chegam à escola em posições sociais desiguais. Para o professor, isso demanda capacidade de identificar barreiras, escolher mediações pedagógicas e avaliar as consequências de suas decisões para diferentes grupos. A ética, portanto, torna-se uma dimensão interna do trabalho educativo, e não uma recomendação genérica adicionada ao currículo formativo.

As políticas de formação podem favorecer esse compromisso ao articular estudo teórico, reflexão coletiva, observação da realidade escolar e análise de práticas. Entretanto, também podem restringi-lo caso reduzam a atividade docente à demonstração de desempenhos mensuráveis desconectados das finalidades públicas da educação. A tensão não autoriza rejeitar toda definição de competência: planejamento, avaliação, domínio dos conteúdos e uso crítico das tecnologias são indispensáveis. O ponto decisivo é estabelecer quais fins orientam essas capacidades e quem participa da definição de sua relevância.

A contribuição deste artigo reside em aproximar tradições da pedagogia crítica e histórico-crítica das discussões contemporâneas sobre profissionalidade docente. Em vez de opor compromisso social e qualificação técnica, o argumento central sustenta que ambos precisam ser examinados em conjunto. A análise assume como limite a ausência, no resumo original, da relação completa de documentos examinados, das categorias de codificação e de excertos dos materiais analisados; por essa razão, as proposições seguintes são apresentadas como interpretação teórico-documental e não como levantamento exaustivo das políticas brasileiras.

A relação entre ética profissional e justiça social torna-se mais nítida quando se observam as escolhas cotidianas que envolvem avaliação, distribuição de oportunidades e reconhecimento das diferenças entre estudantes. Uma escola pode declarar compromisso com

ISSN: 2358-8829

a igualdade e, simultaneamente, conservar rotinas que dificultam o acesso de determinados grupos aos conhecimentos escolares. Por essa razão, a formação docente não se esgota no domínio de técnicas didáticas: exige analisar como decisões aparentemente neutras produzem efeitos desiguais em contextos sociais marcados por trajetórias, recursos e condições de aprendizagem diversos. A reflexão ética precisa, portanto, alcançar a organização escolar, o currículo e as relações pedagógicas, transformando princípios gerais em critérios de interpretação das situações concretas.

É necessário também diferenciar equidade educacional de redução das expectativas de aprendizagem. A atenção às condições de partida dos estudantes não justifica empobrecimento curricular, mas requer mediações que tornem possível o acesso aos saberes sistematizados. Na perspectiva histórico-crítica, a apropriação do conhecimento é parte do enfrentamento das desigualdades, enquanto a pedagogia crítica insiste na participação dos sujeitos na compreensão de suas realidades. Em vez de escolher entre conhecimento e participação, a formação profissional precisa examinar como ambos podem se fortalecer. Essa integração exige planejamento, avaliação formativa, escuta da comunidade e análise dos obstáculos institucionais que limitam a concretização do direito de aprender.

METODOLOGIA

O recorte informado pelos autores é qualitativo, bibliográfico e documental, com finalidade exploratória e analítica. Nesta versão expandida, procede-se a uma leitura interpretativa do problema de pesquisa indicado no resumo original, articulando-o a obras que problematizam educação emancipadora, pedagogia histórico-crítica e saberes profissionais. O material fornecido não relaciona os documentos normativos concretamente examinados nem explicita critérios de seleção, período de coleta ou matriz analítica; não seria metodologicamente adequado construir retrospectivamente um corpus fictício.

A organização da discussão adota três eixos conceituais: a) fundamentos ético-políticos do direito à educação; b) relações entre formação, conhecimento e prática profissional; c) disputas em torno da orientação por competências nas políticas formativas. Esses eixos são instrumentos de leitura do presente artigo e não categorias empíricas obtidas de codificação documentada. A interpretação busca confrontar possibilidades e limites de cada abordagem, identificando convergências, diferenças e implicações para a formação dos profissionais da educação.

Como procedimento de rigor, distinguem-se enunciados do resumo-base, argumentos extraídos do referencial e inferências críticas desenvolvidas nesta expansão. Não se apresentam

percentuais, entrevistas, comparações estatísticas ou avaliações de implementação institucional. Um estudo documental aprofundado exigiria, em etapa posterior, indicar explicitamente todas as normas e orientações examinadas, delimitar o período e registrar os critérios utilizados para extrair e analisar unidades de significado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Paulo Freire (1996) compreende a ação educativa como prática indissociável de escolhas éticas, diálogo e responsabilidade histórica. A defesa da autonomia dos educandos implica reconhecer sujeitos capazes de produzir conhecimentos e interpretar criticamente o mundo. Essa dimensão afasta a ideia de que a formação docente possa ser reduzida à aplicação neutra de procedimentos. O compromisso com a aprendizagem requer rigor intelectual, mas também escuta, respeito à dignidade e disposição para rever práticas que silenciam estudantes.

Na pedagogia histórico-crítica, Saviani (2011) atribui centralidade à socialização do conhecimento elaborado e à compreensão das condições sociais de sua produção. A preocupação com justiça social exige que as camadas populares tenham acesso a conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que lhes permitam interpretar a realidade. Essa perspectiva complementa a crítica freireana ao recusar tanto o espontaneísmo quanto uma técnica pedagógica desprovida de finalidade emancipatória.

Libâneo (2013) enfatiza as relações entre didática, conteúdo, método e condições concretas de aprendizagem. Nóvoa (1992) e Tardif (2014) ajudam a compreender que a profissionalidade docente se constitui em experiências socialmente situadas, na reflexão sobre o trabalho e no diálogo entre distintos saberes. Assim, pensar uma formação eticamente orientada não significa substituir os conhecimentos pedagógicos por enunciados morais, mas indagar como o domínio profissional responde às desigualdades, aos conflitos e à pluralidade de trajetórias escolares.

REFERENCIAL TEÓRICO — ÉTICA E PROFISSIONALIDADE

Para Cortina (2005), a ética pública demanda reflexão sobre os valores que sustentam a convivência e a corresponsabilidade. Aplicada à educação, essa reflexão alcança os critérios de justiça utilizados para distribuir oportunidades, estabelecer normas e reconhecer estudantes como sujeitos de direitos. Nussbaum (2015) amplia a discussão ao enfatizar o valor de uma formação humanística capaz de sustentar imaginação, pensamento crítico e convivência democrática. Conhecer procedimentos pedagógicos não assegura, por si só, uma atuação sensível às formas de exclusão.

ISSN: 2358-8829

Apple (2006) e Giroux (1997) contribuem para compreender o currículo e o trabalho docente como práticas culturais atravessadas por relações de poder. A seleção de conteúdos e a organização do ensino não ocorrem fora da história; elas podem naturalizar hierarquias ou abrir espaço à problematização de injustiças. Essa leitura não retira a especificidade do conhecimento escolar. Ao contrário, exige que professores possam interpretar criticamente orientações curriculares, reconhecer conflitos e justificar suas escolhas pedagógicas diante da comunidade educativa.

Schön (2000), Shulman (1987) e Alarcão (2001) permitem abordar, sob perspectivas próprias, a reflexão sobre a ação e a transformação do conhecimento em ensino. A articulação entre repertório profissional, experiência e juízo ético deve ser cuidadosamente construída: uma prática reflexiva não se confunde com improvisação, tampouco com submissão automática a protocolos. A tensão entre critérios de competência e compromisso social é produtiva quando desencadeia debate sobre finalidades, condições de trabalho e formação coletiva.

A noção de profissionalidade docente ajuda a compreender que o exercício do magistério envolve conhecimentos especializados e uma responsabilidade pública. Tardif (2014) chama atenção para a pluralidade dos saberes mobilizados na prática: conhecimentos da formação, do currículo, das disciplinas e da experiência. Essa multiplicidade coloca um desafio às políticas formativas, pois uma matriz centrada exclusivamente em habilidades isoladas pode não contemplar os dilemas éticos que atravessam a ação escolar. Examinar situações reais, justificar decisões pedagógicas e confrontar interpretações distintas são exercícios que aproximam teoria e trabalho docente sem converter a experiência em critério único de validade.

A contribuição de Shulman (1987), ao discutir o conhecimento pedagógico do conteúdo, oferece outra chave de análise. Ensinar não equivale apenas a conhecer um tema nem a aplicar uma técnica genérica: requer transformar conteúdos em oportunidades efetivas de compreensão para estudantes concretos. Nesse processo, escolhas sobre exemplos, linguagem, sequências didáticas e avaliação podem ampliar ou restringir a participação. A dimensão ética não aparece, portanto, como complemento exterior à didática, mas como componente das decisões que configuram o trabalho pedagógico. A formação inicial e continuada precisa criar condições para explicitar tais decisões e examinar seus efeitos sobre diferentes grupos.

A perspectiva da escola reflexiva, abordada por Alarcão (2001), permite ainda deslocar o foco do professor isolado para a instituição que aprende coletivamente. Encontros

formativos, observação colaborativa de práticas e estudos de caso podem produzir condições para que problemas recorrentes deixem de ser interpretados como insuficiências individuais. Há, entretanto, um cuidado importante: a valorização da reflexão não dispensa condições materiais de trabalho, tempo de planejamento e apoio institucional. Sem essas condições, discursos de autonomia e responsabilidade podem transformar-se em transferência indevida para os docentes de problemas que demandam respostas também administrativas e políticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O principal resultado interpretativo informado no resumo de origem é a coexistência entre o reconhecimento discursivo da justiça social e da ética e a crescente ênfase nas competências profissionais. Essa tensão pode ser lida como disputa de prioridades na construção das políticas formativas. A presença de termos como equidade, cidadania e compromisso social não é, isoladamente, garantia de sua concretização. Importa investigar se os percursos de formação oferecem tempo, recursos e experiências para problematizar desigualdades e reorganizar práticas.

No primeiro eixo analítico, a justiça social aparece como critério para avaliar finalidades educacionais. Não basta perguntar se o professor domina uma ferramenta; é necessário perguntar se essa ferramenta amplia a participação dos estudantes e em que situações pode aprofundar diferenças. No segundo eixo, a ética assume caráter profissional: manifesta-se nos processos de avaliação, na relação com famílias, na mediação de conflitos e na maneira como a escola reconhece histórias e modos de aprender. No terceiro, as competências tornam-se objeto de exame crítico, pois podem servir tanto à qualificação do ensino quanto a modelos reducionistas de desempenho.

Desse cruzamento decorre uma implicação formativa: cursos e programas precisam favorecer estudo substantivo dos conteúdos, análise de casos, planejamento coletivo e reflexão sobre efeitos sociais das decisões didáticas. A perspectiva integradora proposta no resumo não se traduz em uma lista fechada de metodologias. Ela indica a importância de espaços em que futuros professores e profissionais em exercício examinem dilemas concretos à luz de referenciais teóricos e da realidade dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO — DESDOBRAMENTOS

A distinção entre dimensão normativa e efetividade constitui outro achado relevante da discussão. Documentos educacionais podem anunciar valores democráticos, porém a sua realização depende de condições institucionais que envolvem carreira, tempo de planejamento, acesso a materiais, trabalho coletivo e apoio das redes. Quando essas condições são omitidas, o

ISSN: 2358-8829

discurso da competência pode individualizar responsabilidades por problemas estruturais. A ética profissional exige compromisso individual, mas não autoriza desconsiderar o papel do Estado e das instituições.

As abordagens críticas e reflexivas convergem na rejeição de uma formação estritamente transmissiva, embora apresentem ênfases distintas. Freire valoriza o diálogo e a conscientização; Saviani insiste no papel do conhecimento sistematizado; Nóvoa e Tardif evidenciam a experiência profissional e seus saberes; Apple e Giroux problematizam poder e cultura. Uma proposta integradora não dissolve essas diferenças, mas pode colocá-las em diálogo para examinar escolhas de currículo, avaliação e gestão da formação docente.

Como encaminhamentos, identificam-se possibilidades de observação orientada de contextos desiguais, estudo de situações de discriminação, análise de práticas avaliativas e participação em projetos pedagógicos coletivos. São proposições derivadas da revisão teórica, não intervenções cujo impacto tenha sido mensurado na pesquisa de origem. Sua implementação requer acompanhamento contextualizado, escuta dos profissionais e avaliação de processos que ultrapasse indicadores numéricos isolados.

Uma primeira tensão interpretativa ocorre entre a linguagem das competências e a densidade dos fundamentos ético-políticos. Competências podem contribuir para explicitar práticas profissionais relevantes, desde que não se transformem em repertório descontextualizado de desempenhos observáveis. Quando a formação enfatiza apenas resultados imediatos, corre-se o risco de invisibilizar processos de exclusão, relações de poder e dilemas vinculados às diferenças sociais. O exame documental proposto pelo estudo demanda, por isso, observar tanto a presença de expressões como equidade, diversidade e cidadania quanto o lugar que ocupam nos objetivos, nas estratégias e nas formas de avaliação dos cursos.

Um segundo desdobramento refere-se à avaliação dos programas de formação. Medir satisfação de participantes ou frequência aos encontros não permite, isoladamente, conhecer mudanças na prática pedagógica e na capacidade institucional de enfrentar desigualdades. Uma avaliação mais substantiva poderia combinar análise de planos de ensino, registros de reflexão profissional, projetos coletivos e evidências de participação dos estudantes, sempre considerando limites de interpretação e contexto. Esses procedimentos são apresentados como possibilidades metodológicas derivadas do debate bibliográfico, não como instrumentos já aplicados na pesquisa de origem.

ISSN: 2358-8829

Por fim, a aproximação entre justiça social, ética e formação docente permite problematizar a falsa oposição entre qualidade do ensino e compromisso democrático. A qualidade social da educação envolve conhecimentos relevantes, práticas intelectualmente exigentes e condições de participação. A ética orienta o modo como as diferenças são reconhecidas, como os conflitos são mediados e como decisões são justificadas. Assim, políticas formativas podem ser examinadas segundo sua capacidade de promover domínio didático, análise crítica do contexto e responsabilidade compartilhada, sem atribuir a um único profissional a tarefa de superar desigualdades estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permite sustentar que a formação dos profissionais da educação precisa integrar conhecimento científico, competência didática, ética pública e compromisso com a justiça social. A tensão entre princípios democráticos e linguagem de competências não deve ser simplificada como incompatibilidade absoluta. Torna-se, antes, uma questão sobre as finalidades que orientam currículos formativos e sobre as condições necessárias à concretização do direito à educação.

O estudo reafirma a importância de profissionais capazes de compreender desigualdades, ensinar conhecimentos relevantes, refletir sobre sua prática e participar de decisões coletivas. Como limite, o material recebido não permite avaliar diretamente o conteúdo integral de políticas específicas nem medir resultados de programas de formação. Recomenda-se que a versão definitiva da pesquisa explicite o corpus documental, os critérios de análise e as evidências que sustentam suas conclusões.

Palavras-chave: Formação de professores; Justiça social; Ética; Abordagens pedagógicas; Profissionalidade docente.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
CORTINA, Adela. Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.
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: Artmed, 1997.
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
NUSSBAUM, Martha C. Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.