

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

Juliana Aparecida Bohn ^I  

Fabiane Miranda ^{II}  

Rosemari Lorenz Martins ^{III}  

Lovani Volmer ^{IV}  

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 proletarianización 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.

- I. Doctoranda en Diversidad Cultural e Inclusión Social por la Universidad Feevale. Becaria de doctorado de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). Profesora de Lengua Portuguesa e Inglesa en la red municipal de Novo Hamburgo. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Correo electrónico: julianabohn@gmail.com
- II. Estudiante de maestría en Diversidad Cultural e Inclusión Social en la Universidad Feevale. Docente de educación primaria en la Institución Evangélica de Novo Hamburgo. Docente de educación primaria en la red municipal de Novo Hamburgo. Colaboradora en iniciación científica en la Universidad Feevale. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Correo electrónico: fabbym77@gmail.com
- III. Doctora en Letras por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul. Profesora titular del Instituto de Ciencias Humanas, Letras y Artes, y coordinadora del Programa de Posgrado en Diversidad Cultural e Inclusión Social de la Universidad Feevale. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Correo electrónico: rosel@feevale.br
- IV. Doctora en Letras por la Universidad de Caxias do Sul. Profesora del Instituto de Ciencias Humanas, Letras y Artes, y del Programa de Posgrado en Diversidad Cultural e Inclusión Social, de la Universidad Feevale. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Correo electrónico: lovaniv@feevale.br

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.



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

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.



Introducción

En las últimas décadas, el debate sobre la calidad de la educación brasileña ocupó un lugar central en las discusiones académicas y políticas, a medida que el país amplió el acceso a la escuela sin lograr equiparar, en la misma proporción, las desigualdades en los resultados de aprendizaje. Más niños y jóvenes entraron y permanecieron en el sistema escolar, es verdad, pero ese avance cuantitativo no se tradujo en condiciones equivalentes de aprendizaje entre diferentes grupos sociales. Comprender por qué sucede esto exige observar simultáneamente tres fenómenos que se entrelazan: la vulnerabilidad social, la equidad de aprendizaje y la formación docente, especialmente en un país cuyas desigualdades tienen raíces estructurales e históricas profundas.

Los autores que estudian la vulnerabilidad social señalan que las condiciones económicas, culturales y relacionales de determinados grupos moldean directamente sus posibilidades de inserción social y escolar (Castel, 1997; Fraser, 2007). Por su parte, la literatura sobre equidad de aprendizaje muestra algo más incómodo: las desigualdades escolares no solo reflejan las desigualdades sociales más amplias, sino que frecuentemente las intensifican (Bourdieu, 1998; Dubet, 2012). Esto coloca a la escuela ante un doble desafío: dejar de operar como un mecanismo de reproducción social y pasar a garantizar, de hecho, la apropiación del conocimiento por parte de todos.

Es en este punto donde la formación docente adquiere un peso estratégico. El modo en que cada profesor entiende el mundo, su profesión y a sus estudiantes define su práctica en el aula y, por extensión, las oportunidades reales de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Freire (1996), Giroux (1997) e Imbernón (2009) convergen en un punto: formar profesores no puede resumirse al dominio de técnicas; es necesario cultivar una postura crítica y reflexiva, capaz de confrontar desigualdades y ampliar la justicia social dentro de la escuela.



El objetivo general de este texto es analizar contribuciones teóricas sobre la vulnerabilidad social, la equidad de aprendizaje y la formación docente, mapeando tensiones, aproximaciones y límites conceptuales entre estos tres campos. Para ello, se busca caracterizar la vulnerabilidad social como un factor que atraviesa las trayectorias escolares; investigar hasta dónde llegan los límites de las actuales políticas brasileñas de equidad de aprendizaje; y reflexionar sobre cómo la formación docente puede contribuir a enfrentar las desigualdades educativas. La pregunta que guía la investigación es: ¿de qué manera se relacionan estos tres elementos en la producción, y en el posible enfrentamiento, de las desigualdades educativas en Brasil? Buscar esta respuesta implica cruzar referencias clásicas y contemporáneas con indicadores educativos recientes, en un intento de comprender sus implicaciones para la práctica docente en contextos marcados por la desigualdad.

El texto que sigue no pretende solo describir datos, sino construir un análisis crítico capaz de dialogar con las asimetrías educativas que aún persisten en Brasil. Aunque el análisis aquí desarrollado tome como referencia el escenario brasileño, los mecanismos discutidos —la fragilización social descrita por Castel (1997), los límites de las políticas de equidad y la precarización de la formación docente— encuentran paralelos en otros países latinoamericanos, una región que la UNESCO (2020) identifica como la de mayor desigualdad socioeconómica del mundo, lo que sitúa el caso brasileño como una expresión particular de un desafío educativo más amplio en América Latina.

Recorrido Metodológico

Se trata de una investigación de naturaleza básica, orientada a la producción de conocimiento conceptual sin pretensión de aplicación práctica inmediata. Su carácter es también exploratorio: el propósito es ampliar la comprensión sobre cómo la vulnerabilidad social, la equidad de aprendizaje y la formación docente se relacionan, examinando el tema desde diferentes ángulos analíticos (Prodanov; Freitas, 2013).



Se optó por el estudio bibliográfico como procedimiento técnico, método que, según Marconi y Lakatos (2017), investiga fuentes secundarias ya disponibles sobre un determinado tema, sometiéndolas a un examen sistemático. Los autores movilizados en este trabajo no fueron elegidos al azar: partieron de lecturas ya realizadas a lo largo del programa de posgrado, fueron seleccionados por su relevancia para los campos de la sociología de la educación, de la justicia social y de la formación docente, y dialogan con estudios previamente mapeados en la revisión de literatura que fundamenta esta investigación. La selección del corpus teórico obedeció a tres criterios. Primero, la centralidad de los autores en sus respectivos campos: Castel y Fraser son referencias consolidadas en los estudios sobre vulnerabilidad y reconocimiento social; Bourdieu, Dubet y Saviani, en los debates brasileños y franceses sobre desigualdad y función de la escuela; Freire, Giroux e Imbernón, en la literatura crítica sobre formación docente. Segundo, la recurrencia de esas obras en la literatura brasileña y latinoamericana sobre desigualdad escolar, lo que las convirtió en interlocutoras naturales de un debate ya consolidado en el campo. Tercero, la complementariedad analítica entre los marcos referenciales, de modo que permitiese el cruce entre lecturas estructurales de la desigualdad (Castel, Bourdieu, Fraser) y lecturas orientadas a la acción pedagógica y formativa (Saviani, Dubet, Freire, Giroux, Imbernón). A partir de este material, los marcos referenciales fueron organizados en ejes temáticos, permitiendo identificar convergencias, tensiones y límites entre los diferentes autores. La organización dio origen a las tres secciones que estructuran la discusión a continuación: vulnerabilidad social, equidad de aprendizaje y formación docente. Esta selección no pretende agotar la producción teórica sobre los tres campos, sino componer un cuadro analítico coherente y suficiente para los objetivos de este estudio.

Discusión Teórica



Esta sección articula las contribuciones teóricas sobre vulnerabilidad social, equidad de aprendizaje y formación docente, evidenciando no solo sus convergencias, sino también una tensión interna en la discusión sobre la equidad: entre la lectura reproductivista de Bourdieu y la apuesta de Dubet por la individualización de las pedagogías, tensión que ayuda a situar el papel de la formación docente.

Vulnerabilidad Social

En los últimos años, Brasil ha venido registrando una caída en la extrema pobreza. Según el IBGE (2023), la proporción de la población con ingreso domiciliario per cápita por debajo de la línea de pobreza se redujo del 31,6%, en 2022, al 27,4%, en 2023. El dato es positivo, pero no debe oscurecer el hecho de que una parte de la población todavía vive con cerca de R\$ 209 mensuales per cápita, lo suficiente para configurar extrema miseria. Ante esto, cabe cuestionar el papel de la escuela pública: ¿hasta qué punto ofrece, de hecho, condiciones reales de aprendizaje a estudiantes vulnerables, ya que el simple acceso no garantiza la apropiación efectiva del conocimiento?

Existe una relación estrecha entre vulnerabilidad social y privación educativa. En 2024, solo el 56,0% de las personas de 25 años o más habían completado al menos la educación secundaria, etapa considerada educación básica obligatoria (IBGE, 2024). Es decir, poco más de la mitad de la población adulta brasileña concluyó el mínimo esperado de escolarización. El 44% restante tiende a enfrentar condiciones estructurales que agravan tanto la precariedad en el trabajo como la fragilidad de los vínculos sociales, características de lo que Castel (1997) llama *zona de vulnerabilidad*, situación en la que la carencia económica, aisladamente, no explica toda la complejidad involucrada.

Para el autor, la vulnerabilidad resulta de un “doble proceso de desconexión: respecto al trabajo y respecto a la inserción relacional” (Castel, 1997, p. 23), indicando que la insuficiencia de escolaridad actúa como uno de los factores que intensifican tanto la inestabilidad en lo tocante a los aspectos



laborales como la fragilidad de los apoyos sociales. En el eje del trabajo, Castel distingue tres situaciones posibles: trabajo estable, trabajo precario y ausencia de trabajo.

En el eje relacional, distingue inserción fuerte, fragilidad relacional e aislamiento social, combinaciones que generan tres zonas:

la zona de integración (trabajo estable y fuerte inserción relacional, que siempre van juntos), la zona de vulnerabilidad (trabajo precario y fragilidad de los apoyos relacionales) y la zona de marginalidad, que prefiero llamar zona de desafiliación para marcar nítidamente la amplitud del doble proceso de desconexión: ausencia de trabajo e aislamiento relacional (Castel, 1997, p. 23).

Una persona en situación de vulnerabilidad social, por lo tanto, es alguien cuyos vínculos, laborales y personales, están de algún modo fragilizados, con riesgo concreto de deslizarse hacia la marginalidad. Es justamente contra ese riesgo que muchas familias brasileñas luchan diariamente, muchas veces depositando en la escuela la esperanza de romper ese ciclo. La escuela actúa sobre dos de los ejes señalados por Castel (1997), influenciando trayectorias escolares y, más adelante, oportunidades de inserción en el mercado de trabajo, lo que la convierte en un importante factor de protección.

Los números de la OECD (2025) confirman este argumento: en Brasil, quien completa la educación superior gana, en promedio, un 148% más que quien tiene solo la educación secundaria completa: una diferencia muy por encima del promedio de la OCDE, del 54%. Esto significa que mantener a niños y adolescentes en la escuela hasta la educación superior amplía considerablemente sus posibilidades de inserción cualificada en el mercado laboral y de mejores salarios.

El escenario brasileño, sin embargo, camina en la dirección opuesta: el número de deserción escolar no disminuyó en los últimos dos años, y el país tiene hoy 9,1 millones de jóvenes de 15 a 29 años que abandonaron la escuela sin concluir la educación básica (IBGE, 2023). La deserción preocupa doblemente: no solo amplía la exposición al trabajo precario, sino que rompe vínculos



relacionales contruidos en el entorno escolar. Quien abandona la escuela, por lo tanto, corre un riesgo redoblado de deslizarse hacia la zona de marginalidad.

Hay además una dimensión relacional poco explorada: la escuela puede ser un espacio de construcción de vínculos comunitarios. No es infrecuente que abuelos, padres e hijos hayan estudiado en la misma institución, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia. Pero esto solo se concreta si la comunidad escolar trata a las familias de forma horizontal. Fraser (2007) llama a esta dinámica *reconocimiento*: una dimensión de la justicia social que rompe jerarquías de estatus capaces de excluir a ciertos grupos de la vida colectiva.

Entender el reconocimiento como una cuestión de estatus significa examinar los patrones institucionalizados de valoración cultural en función de sus efectos sobre la posición relativa de los actores sociales. Si y cuando tales patrones constituyen a los actores como socios, capaces de participar como iguales, con los otros miembros, en la vida social, ahí podemos hablar de reconocimiento recíproco e igualdad de estatus (Fraser, 2007, p. 108).

Este tipo de reciprocidad ofrece a la comunidad escolar una capa extra de protección ante los riesgos de la marginalidad. Pero el ideal no siempre se concreta, por razones diversas, entre ellas, discriminaciones de género y raza que corroen los patrones institucionalizados de valoración cultural (Fraser, 2007). El tema de la deserción vuelve aquí con un dato revelador: de ese mismo contingente, el 71,6% eran personas negras o pardas (IBGE, 2023).

El reconocimiento de Fraser (2007) entra en tensión, más adelante, con la lectura saviniana de la función escolar como transmisión del saber elaborado (Saviani, 1991, 2000): mientras la primera enfatiza el estatus y la participación simbólica de los sujetos en la vida social, la segunda se centra en la apropiación del conocimiento sistematizado como condición de humanización. Esta tensión tiene consecuencias para el propio diseño de la equidad de aprendizaje: una política orientada por Fraser tendería a priorizar mecanismos de reconocimiento y participación simbólica de los grupos históricamente desvalorizados; una política orientada por Saviani priorizaría garantizar que todos los estudiantes,



independientemente de su origen, tengan acceso efectivo a los contenidos sistematizados. No son proyectos excluyentes, pero el énfasis de cada uno moldea elecciones concretas de currículo, evaluación y formación docente.

El argumento señala que la falta de reconocimiento es uno de los caminos que llevan a la vulnerabilidad social, sujetos tratados como “inferiores, excluidos, completamente ‘los otros’, o simplemente invisibles” (Fraser, 2007, p. 108). Lejos de ser una coincidencia, esta invisibilidad recae sobre grupos que comparten marcadores sociales específicos, posicionados de forma sistemática en desventaja en las estructuras de poder.

Collins y Bilge (2021, p. 16) ofrecen una clave analítica para entender esta superposición de desventajas:

la interseccionalidad investiga cómo las relaciones interseccionales de poder influyen las relaciones sociales en sociedades marcadas por la diversidad, así como las experiencias individuales en la vida cotidiana. Como herramienta analítica, la interseccionalidad considera que las categorías de raza, clase, género, orientación sexual, nacionalidad, capacidad, etnia y grupo de edad, entre otras, están interrelacionadas y se moldean mutuamente. La interseccionalidad es una forma de entender y explicar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas.

Bajo esta lente interseccional, queda claro que la vulnerabilidad social no afecta a la población de forma aleatoria: recae con más fuerza sobre grupos históricamente desfavorecidos en las relaciones de poder, personas negras, indígenas, con discapacidad, o pertenecientes a estratos empobrecidos (Collins; Bilge, 2021). La escuela puede desempeñar un papel doble: espacio de integración social (Castel, 1997), de reconocimiento (Fraser, 2007), y de ruptura con la idea de que el fracaso escolar es responsabilidad exclusivamente individual, pasando a considerar las diferentes condiciones de vida como parte de la ecuación del aprendizaje. Cumpliendo este papel, la escuela ayuda a alejar a los sujetos de las zonas de marginalidad descritas por Castel (1997) y a reducir las injusticias sociales mapeadas por Fraser (2007), aunque esta potencialidad dependa, en última instancia, de las oportunidades de aprendizaje que la escuela



realmente ofrece. Entender cómo la escuela reconoce, acoge y distribuye estas oportunidades es lo que hace urgente discutir, específicamente, la equidad de aprendizaje.

Equidad y Aprendizaje

La sección anterior situó la vulnerabilidad social como una condición de fragilidad en las relaciones de trabajo y en los vínculos sociales (Castel, 1997), sumada a la falta de reconocimiento como parte legítima del cuerpo social (Fraser, 2007). Es a partir de esta base que la equidad de aprendizaje pasa a ser discutida aquí. En Brasil, esta equidad ha sido inferida indirectamente, por medio de los resultados del SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Básica), un instrumento que no mide la equidad directamente, pero permite ver desigualdades de desempeño entre grupos sociales distintos.

Estos indicadores funcionan como un *proxy*: una forma de estimar en qué medida la escuela logra, de hecho, ofrecer condiciones reales de aprendizaje a estudiantes con perfiles socioeconómicos diferentes. Como señala el propio INEP, el Saeb tiene por finalidad subsidiar la formulación, la reformulación y el monitoreo de políticas públicas educativas, permitiendo que los diversos niveles gubernamentales evalúen la calidad de la educación practicada en el país (INEP, 2023). Entre estas políticas se encuentra el FUNDEB (Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación). La reformulación del FUNDEB en 2020 trajo cambios que afectan directamente esta discusión, ya que la ley prevé 2,5 (dos enteros y cinco décimos) puntos porcentuales [...] a las redes públicas que, cumplidas las condicionalidades, alcancen una evolución de indicadores de atención y mejora del aprendizaje con reducción de las desigualdades (Brasil, 2020, art. 14).

En la práctica, esa reducción de desigualdades se mide por el aumento de la proporción de estudiantes vulnerables, negros, pardos, indígenas y estudiantes de bajo nivel socioeconómico, medido por el INSE, que alcanzan



un desempeño adecuado (INEP, 2025b). Este propio diseño del indicador, que cruza raza y condición socioeconómica en una misma medida de equidad, refleja, en la práctica de las políticas públicas, la misma lógica interseccional discutida anteriormente: la vulnerabilidad de aprendizaje no se deriva de un único marcador social aislado, sino de la superposición entre ellos. Aun así, los puntos porcentuales garantizados vía FUNDEB no agotan el problema: hay una parcela significativa de estudiantes que necesita avanzar en sus conocimientos, lo que nos lleva de vuelta a una cuestión más amplia, ¿cuál es, al fin y al cabo, el papel de la educación?

Saviani (2000, p. 17) ofrece una respuesta que ayuda a situar esta discusión:

el trabajo educativo es el acto de producir, directa e intencionalmente, en cada individuo singular, la humanidad que es producida histórica y colectivamente por el conjunto de los hombres. Así, el objeto de la educación se refiere, por un lado, a la identificación de los elementos culturales que necesitan ser asimilados por los individuos de la especie humana para que se conviertan en humanos y, por otro lado y de forma concomitante, al descubrimiento de las formas más adecuadas para alcanzar ese objetivo.

Esto confirma que el derecho a la educación no debería depender de las singularidades de cada estudiante, todos tienen derecho a aprender de una manera que respete sus particularidades y condiciones de vida. La escuela solo cumple su función cuando garantiza este aprendizaje para todos; y es justamente eso lo que, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, los resultados muestran que no está sucediendo.

Los números del SAEB de 2023 confirman esta estancación: en los primeros años de educación primaria, se esperaba al menos un retorno a los niveles prepandemia, lo cual no ocurrió; en los últimos años de educación primaria, hubo una caída de dos puntos porcentuales con relación al ciclo anterior; y, en la educación secundaria, los resultados en Matemáticas llegaron a niveles considerados críticos (INEP, 2023).



El panorama se agrava cuando se observa la distribución regional: solo 1.403 municipios brasileños, el 25,19% del total, fueron habilitados para recibir el VAAR (Valor Alumno Año por Resultado) por cumplir con los criterios de reducción de desigualdades sociales y económicas (INEP, 2023). En otras palabras, la mayor parte del país todavía enseña mal, y los estudiantes en vulnerabilidad social cargan con el peso mayor de ese fracaso. Bourdieu (1998) ayuda a entender el origen histórico de este problema: al reconstituir la expansión de los sistemas de enseñanza a partir de los años 1950, cuando grupos antes excluidos de la escuela pasaron a integrarla, el autor describe la aparición de un “juego escolar de categorías sociales” (Bourdieu, 1998, p. 220).

Según él, el entusiasmo inicial de esa entrada masiva en la vida escolar pronto chocó con una constatación: estar en la escuela no garantizaba el acceso a las posiciones más privilegiadas de la sociedad. En respuesta, la institución escolar pasó a difundir la idea de que “el fracaso escolar ya no es o, no únicamente, imputable a las deficiencias personales, es decir, naturales de los excluidos” (Bourdieu, 1998, p. 220), desplazando hacia el propio sujeto la responsabilidad por el (in)éxito escolar.

Arroyo (1997, p. 13) recuerda que esta democratización, iniciada en los años 1950, fue un paso importante, pero insuficiente por sí solo:

algunos educadores y administradores del sistema escolar pueden juzgar que sería suficiente luchar por una escuela que promoviera la inserción de las capas populares en el mundo moderno o que hiciera menos difícil su supervivencia en la sociedad industrializada, o bien, que facilitara su lucha por la obtención de un mejor empleo, por la mejora de vida.

Al fin y al cabo, ¿para qué sirve estar en la escuela? Para las familias y los estudiantes, la expectativa era de ascensión social y salida de la pobreza; para el Estado, la meta era formar “trabajadoras eficientes para el desarrollo económico” (Arroyo, 1997, p. 13). Ninguna de las dos promesas se cumplió íntegramente, lo que llevó a Bourdieu (1998, p. 221) a una constatación dura:



la institución escolar tiende a ser considerada cada vez más, tanto por las familias como por los propios alumnos, como un engaño, fuente de una inmensa decepción colectiva: esa especie de tierra prometida, semejante al horizonte, que se aleja en la medida en que se avanza en su dirección.

La promesa de una “escuela para todos” sigue viva, aunque hoy disfrazada en el discurso de la equidad de aprendizaje. Para Saviani (1991, p. 19), la función de la escuela es “propiciar la adquisición de los instrumentos que posibilitan el acceso al saber elaborado”, un acceso que permite al individuo apropiarse de aquello que la humanidad ha producido a lo largo de la historia. Aprender no es, por lo tanto, acumular información suelta, sino participar, con apoyo pedagógico intencional, de la cultura científica sistematizada.

La equidad de aprendizaje, en este sentido, se redefine: se realiza cuando la escuela logra, de forma intencional, garantizar a todos los estudiantes, sobre todo a los más vulnerables, condiciones reales de apropiación del saber. No se trata de nivelar resultados, sino de asegurar que las estrategias pedagógicas tengan en cuenta las desigualdades de origen y abran caminos concretos de acceso al conocimiento. La equidad, aquí, es función social de la escuela, no un subproducto espontáneo del proceso educativo.

Dubet (2012, p. 24) describe el mecanismo que sustenta esta reproducción:

la “función” de reproducción de la escuela es una invariante de las sociedades modernas, que necesitan encontrar en los veredictos escolares, ratificando las competencias y el mérito de las personas, la justificación de las jerarquías sociales producidas por las desigualdades escolares. Por consiguiente, la reproducción pasaría, primero, por la transformación de las desigualdades sociales en desigualdades escolares de la misma extensión y, después, de las desigualdades escolares en desigualdades sociales, en un circuito idéntico de repetición.

Este círculo vicioso explica por qué garantizar el acceso al saber escolar no garantiza, por sí solo, su efectiva apropiación, ni que esa apropiación, incluso cuando ocurre, sea suficiente para alterar posiciones en una sociedad desigual. Para romper este ciclo, Dubet (2012, p. 42) defiende que los sistemas escolares



necesitan individualizar las pedagogías, evitando que la homogeneización de los saberes excluya justamente a aquellos que, en razón de la vulnerabilidad social, aprenden a ritmos y de formas diferentes.

Vale la pena explicitar la tensión entre estas dos lecturas. Para Bourdieu (1998), la escuela reproduce las desigualdades sociales porque trata como iguales a sujetos que llegan a ella en condiciones desiguales, convirtiendo diferencias de origen en veredictos de mérito individual; la salida, en esta clave, exigiría alterar las propias estructuras de distribución del capital cultural, algo que se extrapola del alcance de la institución escolar. Dubet (2012), por su parte, sin negar este diagnóstico estructural, apuesta por una salida situada en el interior de la escuela: la individualización de las pedagogías, que reconoce ritmos y formas diferentes de aprender sin renunciar a una base común de conocimientos. Las dos lecturas no son incompatibles, pero operan en escalas distintas, una apunta a los límites estructurales de la institución escolar ante la desigualdad social; la otra, a los márgenes de acción pedagógica posibles dentro de esos límites. Es en ese margen donde la formación docente adquiere relevancia práctica. Estas implicaciones no son meramente académicas: se reflejan directamente en las políticas de equidad discutidas en esta sección. Instrumentos como el FUNDEB y el VAAR, al condicionar recursos a la reducción de desigualdades de aprendizaje, operan en la clave de Dubet: apuestan a que la acción pedagógica dentro de la escuela, aunque insuficiente para alterar las estructuras de distribución del capital cultural, puede producir avances mensurables. La crítica bourdieusiana, por su parte, alerta sobre el riesgo de que estos instrumentos, al medir y premiar resultados, acaben por naturalizar como “mérito” lo que continúa siendo, en gran parte, efecto de condiciones sociales desiguales de partida.

En último análisis, la equidad de aprendizaje no se reduce a garantizar el acceso y la permanencia en la escuela: exige crear condiciones reales para que todos se apropien del saber históricamente producido por la humanidad. Esto significa reconocer, en las prácticas pedagógicas, que las diferencias de



origen social, capital cultural y trayectoria de vida influyen decisivamente las posibilidades de aprender, sin que eso justifique renunciar a una base común de conocimientos.

En la práctica, esto implica ofrecer oportunidades reales de participación intelectual, respetando condiciones distintas de aprendizaje, pero partiendo del principio de que todos tienen derecho al acceso a los conocimientos que fundamentan la formación humana. La equidad, así, tensiona la propia organización escolar, convocándola a repensar prácticas, expectativas y modos de enseñar para que la promesa de aprendizaje, hecha hace tantas décadas, finalmente se cumpla. Esta exigencia recae, en la práctica cotidiana, sobre quien actúa en las aulas: son los profesores quienes necesitan traducir, en acciones concretas, el proyecto de una escuela que no reproduzca las desigualdades que la atraviesan. Es este punto de inflexión el que abre camino para el debate sobre la formación docente.

Formación Docente

El Censo Escolar de 2024 reveló una oscilación en el número de docentes en Brasil: de 2.354.194, en 2023, a 2.367.777 en 2024 (INEP, 2025a). La variación es pequeña, pero ya señala una tendencia que tiende a profundizarse. La UNESCO (2025) ayuda a entender por qué: el alto crecimiento poblacional combinado con la expansión masiva de los sistemas educativos en muchos países llevó a un relajamiento de los estándares de ingreso a la profesión docente, con un efecto negativo sobre su prestigio y su atractivo para candidatos más cualificados. Al mismo tiempo, las condiciones de trabajo empeoraron en varios contextos, a medida que aulas más superpobladas, salarios poco atractivos y cargas de trabajo pesadas desalentaron la permanencia en la carrera (UNESCO, 2025, p. 67).

Arroyo (1997, p. 43) ya planteaba esta cuestión de forma directa e incómoda: “el profesor siempre fue responsabilizado por el fracaso de la escuela y de su baja productividad. Siempre que se piensa en revitalizar la



escuela fallida se piensa en cualificar a su profesor, en entrenarlo. ¿Estaríamos repitiendo viejas salidas?”

Pensar la formación docente exige, por lo tanto, ir más allá de la figura aislada del profesor: así como la vulnerabilidad social y la equidad de aprendizaje, esa formación también está inserta en un contexto sociohistórico más amplio. Este contexto también está atravesado por la expansión masiva de la escolaridad en las últimas décadas, que amplió considerablemente el perfil de candidatos a la docencia, con efectos ambivalentes: por un lado, mayor participación de las mujeres en la profesión en diversos contextos; por otro, el debilitamiento de la presencia de profesores con formación profesional sólida, la caída de remuneración y estatus social, y sistemas de apoyo sobrecargados más allá de su capacidad.

Giroux (1997, p. 158) llama a esta caída de remuneración y estatus social “proletarización del trabajo docente”, un fenómeno con raíces materiales concretas. Imbernón (2009, p. 14) describe su alcance:

en muchas partes de este planeta, se puede hacer poco, ya que muchos profesores están aún hoy bordeando la pobreza. Como decía el poeta, el nivel cultural de un país se comprueba por el salario de sus docentes. Y muchos países tienen un nivel cultural excesivamente bajo, con sus docentes mal remunerados.

Esta proletarización, cabe señalar, no afecta a la categoría docente de modo uniforme: la docencia en la educación básica brasileña es una profesión mayoritariamente femenina, lo que inserta la fragilización de su remuneración y estatus también en una clave interseccional (Collins; Bilge, 2021), cruzando género y clase en la desvalorización histórica del trabajo del magisterio.

Retomando el concepto de Castel (1997), es posible ver a la propia profesión docente situada hoy en una posición de fragilización, sea por la remuneración baja, sea por la pérdida progresiva de reconocimiento profesional. Estos factores aproximan al profesor a lo que Castel llama “zona de vulnerabilidad”: un debilitamiento de la filiación social que amplía los riesgos de precarización



del trabajo. Giroux (1997, p. 158) sitúa esta fragilización en el centro de la crisis educativa actual:

el reconocimiento de que la actual crisis en la educación tiene mucho que ver con la tendencia creciente de debilitamiento de los profesores en todos los niveles de la educación es una precondition teórica necesaria para que ellos efectivamente se organicen y establezcan una voz colectiva en el debate actual. Además, tal reconocimiento tendrá que enfrentar no solo la creciente pérdida de poder entre los profesores en torno a las condiciones de su trabajo, sino también los cambios en la percepción del público en cuanto a su papel de practicantes reflexivos.

Para el autor, los profesores fueron reducidos a meros reproductores de currículo, un papel que sofoca su capacidad crítica e intelectual, capacidad esa que la propia formación docente debería despertar. Esa misma formación, cuando tiene éxito, también enseña al profesor a cuestionar su propia trayectoria formativa. Freire (1996, p. 25) describe el riesgo de una formación que no cumple ese papel:

si, en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el formador es el sujeto en relación a quien me considero el objeto, que él es el sujeto que me forma y yo, el objeto por él formado, me considero un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos.

Un profesor formado en estos moldes tiende a repetir el mismo patrón con sus alumnos, tratándolos como algo a ser moldeado e ignorando que cada estudiante carga particularidades, historia de vida y necesidades específicas de aprendizaje. Imbernón (2009, p. 35) explica por qué tantos profesores se resisten a la propia formación continuada:

tal vez uno de los motivos sea que todavía predomina la formación de carácter transmisor, con la supremacía de una teoría impartida de forma descontextualizada, distante de los problemas prácticos del profesorado y de su contexto, basada en un profesorado medio, que tiene una problemática siempre común, aun a sabiendas de que ninguna de estas cosas existe.



Se llega, así, a un cuadro doble: por un lado, un profesional cada vez más fragilizado económicamente, con reflejos directos en su estatus social; por otro, alguien sometido a formaciones que poco desarrollan su capacidad crítica, tratándolo como simple receptáculo de contenidos desconectados de su realidad. Ante estas dos capas de problematización —el lugar social del profesor y la formación que recibe—, cabe preguntar cómo el docente efectivamente actúa ante estudiantes vulnerables, con necesidades de aprendizaje tan diversas.

Arroyo (1997, p. 30) ya señalaba una laguna importante en los cursos de formación:

los cursos de formación de los profesionales de la educación han ocupado su tiempo en repasar las teorías didácticas y psicopedagógicas. Poco tiempo se ha ocupado en explicitar y profundizar teóricamente las diversas concepciones subyacentes de sociedad, de ciudadano, de trabajador, del proceso productivo y de las fuerzas sociales que tejen las formaciones sociales.

Esto sugiere que la formación docente necesita ir más allá de explicar las dinámicas sociales; debe ayudar al profesor a reconocerse, simultáneamente, en el lugar social de sus estudiantes y en el suyo propio. Giroux (1997, p. 197) observa que muchos programas de formación, en la práctica, acaban preparando profesionales para mantener y legitimar las mismas posiciones sociales vigentes, sin alterar su estructura. Para él, es papel de las instituciones formadoras ayudar al profesor a superar la falta de “conciencia social” y asumir el papel que le compete: el de “intelectual transformador”.

Giroux (1997, p. 199) llama a esta formación “contrahegemónica”, una formación orientada hacia una “comprensión más política, teórica y crítica tanto de la naturaleza de la dominación como del tipo de oposición activa que engendra”. Es este tipo de formación el que abre espacio para pensar nuevas relaciones sociales y nuevos caminos formativos, capaces de hacer que los programas de educación “tomen con seriedad la lucha por la democracia y la justicia social” (Giroux, 1997, p. 199).



Imbernón (2009, p. 46) amplía este horizonte:

la formación no solo es aprender más, innovar más, cambiar más o lo que se quiera añadir; puede ser un movimiento crítico ante prácticas laborales como la jerarquía, el abuso de poder, la miseria económica de muchos profesores, el sexismo, la xenofobia, la proletarización, el individualismo, etc., y promover una formación más orientada a combatir prácticas sociales como la exclusión, la segregación, el racismo, la intolerancia, etc.

Es esa sensibilidad social, cultivada a lo largo de la formación, la que permite al profesor refinar la mirada sobre las necesidades de los alumnos y comprender mejor su propio papel profesional. Sin ella, el riesgo es partir, como alerta Giroux (1997, p. 161), “de la suposición errónea de que todos los estudiantes pueden aprender a partir de los mismos materiales, técnicas de enseñanza en el aula y modos de evaluación”, lo que inviabiliza cualquier aprendizaje más ecuánime.

Cuando el profesor reconoce su propio lugar en el mundo y cómo la proletarización afectó su estatus social, también se vuelve más sensible al lugar de sus alumnos y a las implicaciones que eso trae para el aprendizaje de cada uno. No se trata de asumir el papel de “profesor milagrero, salvador de las causas imposibles” (Arroyo, 1997, p. 44), sino de convertirse, como propone Giroux (1997, p. 161), en “un intelectual transformador”.

Existe aquí un límite conceptual que vale la pena explicitar: mientras Castel (1997) y Fraser (2007) describen la vulnerabilidad y la falta de reconocimiento como condiciones estructurales que sobrepasan la acción individual, la propuesta girouxiana del profesor como “intelectual transformador” deposita una expectativa considerable en la agencia docente. Esta tensión entre estructura y agencia no se resuelve en este texto, pero merece ser nombrada: ¿hasta qué punto la formación docente puede, de hecho, revertir procesos de desafiliación y falta de reconocimiento que tienen raíces mucho más allá del aula? La respuesta probable no es “sí” o “no”, sino una cuestión de escala: la formación docente no sustituye las transformaciones estructurales en las



relaciones de trabajo y reconocimiento social, pero puede ampliar o reducir, en el ámbito escolar, los efectos concretos de esas condiciones sobre la trayectoria de cada estudiante.

Consideraciones Finales

Este ensayo partió de la premisa de que la vulnerabilidad social, la equidad de aprendizaje y la formación docente no pueden ser comprendidas aisladamente: son dimensiones interdependientes, atravesadas por disputas conceptuales y estructurales que marcan la educación brasileña. Los datos reunidos a lo largo del análisis confirman esta interdependencia: aun con la expansión del acceso escolar, persisten desigualdades profundas en la permanencia y, sobre todo, en el aprendizaje, afectando con más fuerza a estudiantes de grupos históricamente marginalizados.

Sobre el primer objetivo, caracterizar la vulnerabilidad social como un factor que atraviesa las trayectorias escolares, las contribuciones de Castel (1997) y Fraser (2007) permitieron entender que esa vulnerabilidad combina la fragilización de las relaciones de trabajo y de los vínculos sociales con procesos de desvalorización simbólica, que limitan la participación plena de ciertos grupos en la vida social. La escuela aparece, en este cuadro, como un espacio ambivalente: puede tanto promover integración y reconocimiento como intensificar desigualdades, en caso de no ofrecer condiciones reales de aprendizaje. Los propios datos sobre deserción escolar, marcados por la sobrerrepresentación de estudiantes negros y pardos, confirman empíricamente esta lectura interseccional: la vulnerabilidad social no incide de forma neutra, sino que se distribuye de modo desigual según marcadores de raza, género y clase que se superponen.

En cuanto al segundo objetivo, mapear los límites de las políticas brasileñas de equidad de aprendizaje, el análisis mostró que instrumentos como el SAEB, el FUNDEB y el VAAR aportan elementos importantes para monitorear desigualdades educativas, pero la existencia de indicadores, por sí sola, no



garantiza la superación de las asimetrías. Los resultados más recientes revelan estancamiento o retroceso en diversos niveles de enseñanza, una señal de que el derecho a aprender sigue siendo denegado a muchos estudiantes, especialmente a los más vulnerables. El contraste entre la lectura reproductivista de Bourdieu (1998) y la apuesta de Dubet (2012) por la individualización de las pedagogías ayuda a situar los límites y las posibilidades de estas políticas: si la primera relativiza el alcance de la acción escolar ante desigualdades estructurales, la segunda señala márgenes concretos de intervención pedagógica.

Ya en relación con el tercer objetivo, reflexionar sobre la contribución de la formación docente para enfrentar las desigualdades educativas, los marcos teóricos indican que esta formación necesita sustentarse en bases críticas, políticas y sociales, capaces de constituir al profesor como un intelectual apto para comprender la historicidad de las desigualdades y actuar intencionalmente a favor de la justicia social. Cuando esta perspectiva está ausente, tiende a prevalecer una formación estandarizada y descontextualizada, que ignora las singularidades de los estudiantes y acaba manteniendo las propias desigualdades que debería combatir.

Volviendo a la pregunta que orientó esta investigación —de qué forma la vulnerabilidad social, la equidad de aprendizaje y la formación docente se relacionan en la producción, y en el posible enfrentamiento, de las desigualdades educativas brasileñas—, lo que emerge es un circuito que se retroalimenta: la vulnerabilidad social genera desigualdades de aprendizaje que la escuela, aisladamente, no logra neutralizar. Es la formación docente, cuando está anclada en bases críticas y políticas, la que posee mayor potencial para romper este circuito, al preparar al profesor para reconocer y enfrentar, de modo intencional, las condiciones concretas de vida de sus estudiantes.

Como limitación, cabe reconocer el carácter eminentemente teórico-bibliográfico de este estudio, que no incorporó datos empíricos primarios sobre cómo profesores y estudiantes vulnerables perciben estas dinámicas, ni realizó un análisis longitudinal de los indicadores discutidos. La selección de



los referentes teóricos, aunque rigurosa, no agota la diversidad de enfoques posibles sobre los tres ejes analizados.

Para futuras investigaciones, se sugiere investigar, por medio de estudios cualitativos o mixtos, cómo profesores en contextos de vulnerabilidad social perciben y redefinen su propia formación; y evaluar, con base en datos longitudinales del SAEB y del INSE, el impacto efectivo de las condicionalidades del FUNDEB sobre la reducción de las desigualdades de aprendizaje entre diferentes grupos sociales.

Este estudio busca, así, contribuir al debate al evidenciar que la equidad de aprendizaje no puede ser comprendida de forma aislada, sino articulada con dimensiones estructurales de la sociedad y con las condiciones concretas de trabajo docente. Se espera que las reflexiones aquí presentadas subsidien investigaciones futuras u orienten prácticas formativas capaces de fortalecer el papel de la escuela como espacio de producción de conocimiento, reconocimiento y democratización de las oportunidades de aprender. Aunque anclado en el escenario brasileño, este texto espera contribuir también al debate latinoamericano sobre formación docente y justicia social, en la medida en que los impasses aquí discutidos —vulnerabilidad social, límites de las políticas de equidad y fragilización de la docencia— atraviesan, con variaciones locales, a otros países de la región.

Declaración de Uso de IA

En la elaboración de este manuscrito, se utilizó la herramienta de inteligencia artificial Claude (modelo Claude Sonnet 5, Anthropic) como apoyo al proceso de escritura. La herramienta fue empleada con las siguientes finalidades: revisión textual y estilística del manuscrito, identificación de inconsistencias de formato (estandarización de siglas institucionales y de citas conforme a la NBR 10520:2023), y apoyo en la reformulación de pasajes redaccionales para mayor claridad u originalidad de la escritura. La IA no fue responsable de la generación del contenido teórico, del análisis de los datos o



de las conclusiones del manuscrito, tampoco de la selección de los referentes teóricos utilizados, actividades de responsabilidad exclusiva de las autoras. Todo el contenido producido con apoyo de la herramienta fue revisado, validado y asumido integralmente por las autoras, quienes se responsabilizan de la integridad y originalidad del texto final, en conformidad con las directrices de Cambridge (2023) y COPE (2023) adoptadas por la revista.

Referencias

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. Disponible en: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v10i26.18664>. Acceso: 14 de julio de 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JwvFBqdKJnvndHhSH6C5ngr/>. Acceso: 8 de julio de 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.

Nota

- 1 Declaración sobre el uso de inteligencia artificial – Gemini, una herramienta de inteligencia artificial desarrollada por Google, fue utilizada como apoyo para la traducción de este artículo al español. La versión traducida fue revisada y ajustada en su totalidad por el equipo editorial, con el fin de garantizar la fidelidad al texto original, la precisión terminológica y el cumplimiento de las normas editoriales de la revista. La herramienta no fue utilizada para generar los argumentos, los análisis o el contenido académico del artículo.



Cómo 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>.

Enviado: 27 de julio de 2026

Aceptado: 25 de agosto de 2026

Publicado: 28 de Septiembre de 2026



CRedit

Reconocimiento	No aplicable
Financiación	Las autoras declaran haber recibido financiación de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior.
Conflicto de intereses	Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética	No aplicable
Contribución de los autores	BOHN, J. A. declara haber realizado la conceptualización, investigación, metodología y redacción (borrador original). MIRANDA, F. declara haber realizado la metodología y la redacción (revisión y edición). MARTINS, R. L. declara haber realizado la supervisión, metodología y redacción (revisión y edición). VOLMER, L. declara haber realizado la metodología y la redacción (revisión y edición).

Equipo Editorial

Editor de sección:	João Fernando de Araújo
Miembro del equipo de producción:	Gabriela Paula Santos
Ayudante de redacción:	Mariana Izabel Andrini Zielinski
Maquetación y Diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

