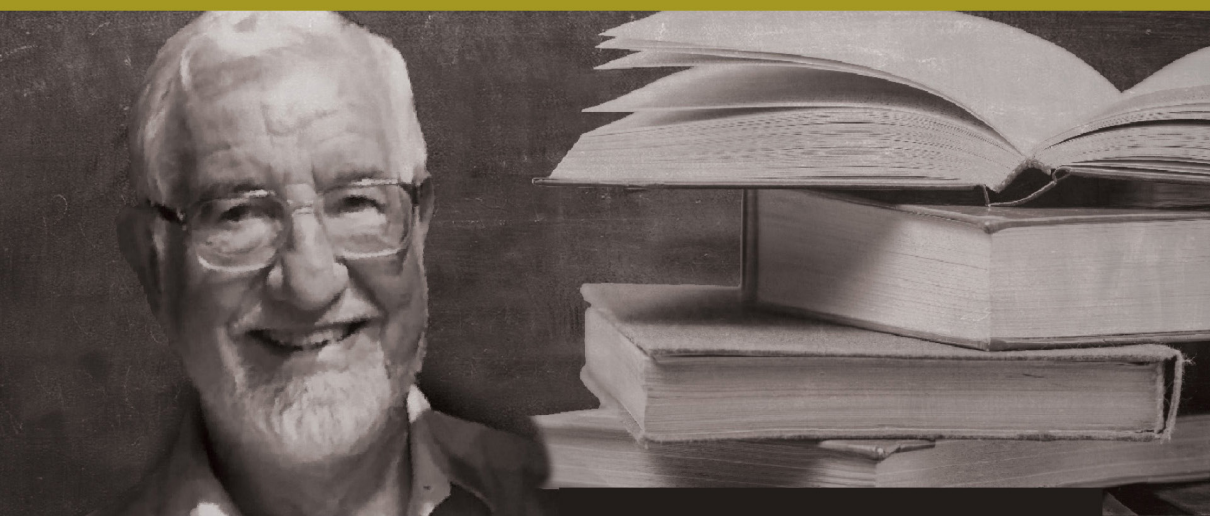


Educação

COMO PRÁTICA SOCIAL,
DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

*CONTRIBUIÇÕES
DE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO*



Marilza Vanessa Rosa Suanno
Sandramara Matias Chaves
Sandra Valéria Limonta Rosa
(Organizadoras)



Prof. Me. Gil Barreto Ribeiro (PUC Goiás)

Diretor Editorial
Presidente do Conselho Editorial

Dr. Cristiano S. Araujo

Assessor

Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira

Diretora Administrativa
Presidente da Editora

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC Goiás)
Prof. Dr. Henryk Siewierski (UnB)
Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG Catalão)
Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)
Profa. Me. Margareth Leber Macedo (UFT)
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)
Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC Goiás)
Profa. Dra. Leila Bijos (UnB)
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)
Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)
Profa. Dra. Elisângela Aparecida Pereira de Melo (UFT)

CEPED PUBLICAÇÕES - CONSELHO EDITORIAL

Prof^ª Dr^ª Akiko Santos (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ)
Prof^ª Dr^ª Ângela Imaculada Dalben (Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG)
Prof. Dr. Bernhard Fichtner (Universidade de Siegen – Alemanha)
Prof^ª Dr^ª Celi Nelza Zulke Taffarel (Universidade Federal da Bahia/UFBA)
Prof^ª Dr^ª Claudia Maria Lima (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/
UNESP/Presidente Prudente)
Prof^ª Dr^ª Denise Silva Araújo (Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC Goiás)
Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos (Universidade de Brasília/UnB)
Prof^ª Dr^ª Hermínia Hernández Fernández (Universidad de La Habana/UH – Cuba)
Prof. Dr. José Carlos Libâneo (Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC Goiás)
Prof^ª Dr^ª Maria Amélia Santoro Franco (Universidade Católica de Santos/UNISANTOS)
Prof^ª Dr^ª Maria Guiomar Carneiro Tomazello (Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP)
Prof^ª Dr^ª Marilza Vanessa Rosa Suanno (Universidade Federal de Goiás/UFG)
Prof^ª Dr^ª Mirza Seabra Toschi (Universidade Estadual de Goiás/UEG)
Prof^ª Dr^ª Monique Andries Nogueira (Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRRJ)
Prof^ª Dr^ª Sandra Valéria Limonta Rosa (Universidade Federal de Goiás/UFG)
Prof. Dr. Saturnino de La Torre (Universitat de Barcelona/UB – Espanha)
Prof^ª Dr^ª Selma Garrido Pimenta (Universidade de São Paulo/USP)
Prof^ª Dr^ª Vera Candau (Pontifícia Universidade Católica/PUC Rio de Janeiro)
Prof^ª Dr^ª Viviana González Maura (Universidad de La Habana/UH - Cuba)

Educação

COMO PRÁTICA SOCIAL,
DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

*CONTRIBUIÇÕES
DE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO*

Marilza Vanessa Rosa Suanno
Sandramara Matias Chaves
Sandra Valéria Limonta Rosa
(Organizadoras)

Goiânia - Goiás
Editora Espaço Acadêmico
- 2020 -

Copyright © 2020 by Marilza Vanessa Rosa Suanno,
Sandramara Matias Chaves, Sandra Valéria Limonta Rosa (Orgs.)

Editora Espaço Acadêmico

Endereço: Rua do Saveiro, Quadra 15, Lote 22, Casa 2
Jardim Atlântico - CEP: 74.343-510 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 24.730.953/0001-73
Site: <http://editoraespaocademico.com.br/>

Contatos:

Prof. Gil Barreto - (62) 98345-2156 / (62) 3946-1080
Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Editoração: Larissa Luz dos Santos
Direito de Imagem: Projetado por kjpgargetter.com - Freepik.com
Projetado por Freepik.com

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

E24 Educação como prática social, didática e formação de professores : contribuições de José Carlos Libâneo [livro eletrônico] / Organizadores Marilza Vanessa Rosa Suanno, Sandramara Matias Chaves e Sandra Valéria Limonta Rosa. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2020. 361 p. ; Ebook [PDF].

Inclui referências bibliográficas
ISBN: 978-65-00-10818-7

1. Educação – José Carlos Libâneo - contribuições. 2. Educação – didática – formação de professor. I. Suanno, Marilza Vanessa Rosa (org.). II. Chaves, Sandramara Matias (org.). III. Rosa, Sandra Valéria Limonta (org.).

CDU 37

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – José Carlos Libâneo – contribuições.....37

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade do autor.

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*
2020

APRESENTAÇÃO



Apresentamos esta obra coletiva como reconhecimento público às contribuições do Prof. Dr. José. Carlos Libâneo para a área da educação, em especial para os campos da pedagogia, da formação de professores e da didática. Os autores e autoras dos capítulos desta obra demonstraram admiração e respeito ao agraciar o homenageado.

Carlos Cardoso Silva e Marilza Vanessa Rosa Suanno abrem a obra com um relato da homenagem prestada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG ao Prof. José. Carlos Libâneo.

Dermeval Saviani resgatou lembranças da trajetória em comum e do afeto pelo homenageado, valorizando sua produção como relevante, contínua e intensa no campo da educação e da pedagogia.

Antonio Joaquim Severino destacou a significativa contribuição de José Carlos Libâneo para a educação brasileira, dirigindo-se ao homenageado como um intelectual identificado com a causa da emancipação humana e que, respaldado em fundamentos filosóficos, aborda questões nucleares postas pela Educação.

Selma Garrido Pimenta apresenta aos leitores um fio narrativo de suas memórias, fragmentos da convivência acadêmico–profissional dos últimos quarenta anos com Prof. Dr. José Carlos Libâneo, e destacou o compromisso do homenageado com a escola pública brasileira.

Adão José Peixoto registrou a militância do jovem José Carlos Libâneo na Ação Popular e no movimento estudantil da juventude universitária católica no contexto do golpe de 1964.

Raquel A. Marra da Madeira Freitas registrou a trajetória intelectual e a inserção do professor José Carlos Libâneo na Teoria Histórico-Cultural.

Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes apresentaram a ascensão do pensamento didático desenvolvimental na obra de José Carlos Libâneo.

Sandra Valéria Limonta Rosa nos brinda com um ensaio sobre a concepção de Pedagogia e a questão da formação de pedagogas e pedagogos no Brasil na obra de José Carlos Libâneo.

Lana de Souza Cavalcanti apresenta reflexões sobre a relação entre didática e didáticas específicas, ou seja, a integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar, dando destaque ao papel das didáticas específicas na relação com as orientações didáticas mais gerais.

Vera Maria Nigro de Souza Placco e Danielle Girotti Callas abordam as contribuições do homenageado para a compreensão das finalidades educativas escolares e a importância de tal contribuição para a luta e a valorização da educação, da escola e do conhecimento científico.

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi apresenta o homenageado como um intelectual em defesa da escola pública e destaca suas contribuições para a constituição do campo pedagógico e para a democratização da escola pública brasileira.

Cipriano Carlos Luckesi publica carta a José Carlos Libâneo em que recorda o início de duradoura amizade, de partilhas e parceria acadêmica. Valoriza as múltiplas e significativas contribuições teóricas e práticas do homenageado para a área da educação.

Bernard Charlot em carta de homenagem reconhece Libâneo como um homem do saber, uma ambição dialética, um nome no campo da didática, um defensor do valor do saber e da necessidade de profundas mudanças pedagógicas na escola contemporânea, em particular no Brasil.

Sigamos na luta e na defesa da educação, da escola pública, da democracia e da justiça social. Nosso reconhecimento ao Prof. Libâneo.

Marilza Vanessa Rosa Suanno
Sandramara Matias Chaves
Sandra Valéria Limonta Rosa

SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO: 50 ANOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO –
RECONHECIMENTO E HOMENAGEM AO PROF. JOSÉ CARLOS
LIBÂNEO - AMO SER PROFESSOR**_____ 11

Carlos Cardoso Silva

Marilza Vanessa Rosa Suanno

**JOSÉ CARLOS LIBÂNEO: PEDAGOGIA, DIDÁTICA NA
DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA**_____ 29

Dermeval Saviani

**RECONHECIMENTO AO INTELECTUAL JOSÉ CARLOS
LIBÂNEO**_____ 48

Antonio Joaquim Severino

**O COMPROMISSO DO PROF. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO COM
A ESCOLA PÚBLICA - UM FIO NARRATIVO DE MINHAS
MEMÓRIAS**_____ 67

Selma Garrido Pimenta

**A AÇÃO CATÓLICA, A JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA CATÓLICA,
MOVIMENTO ESTUDANTIL E O GOLPE DE 1964: A MILITÂNCIA
DO JOVEM JOSÉ LIBÂNEO NA AÇÃO POPULAR _____ 111**

Adão José Peixoto

**JOSÉ CARLOS LIBÂNEO: TRAJETÓRIA INTELECTUAL E INSERÇÃO
NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL _____ 139**

Raquel A. Marra da Madeira Freitas

**A ASCENSÃO DO PENSAMENTO DIDÁTICO DESENVOLVIMENTAL
NA OBRA DE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO (1976-2020) _____ 189**

Andréa Maturano Longarezi

Roberto Valdés Puentes

**A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS E PEDAGOGOS
NO BRASIL: AINDA UM CAMINHO DE INQUIETAÇÕES E
BUSCAS _____ 248**

Sandra Valéria Limonta Rosa

**DIDÁTICA E DIDÁTICAS ESPECÍFICAS: INTEGRAÇÃO ENTRE O
CONHECIMENTO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO E O CONHECIMENTO
DISCIPLINAR _____ 268**

Lana de Souza Cavalcanti

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROF. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO PARA A
COMPREENSÃO DAS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES
– UM DEBATE IMPRESCINDÍVEL _____ 292**

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Danielle Girotti Callas

**JOSÉ CARLOS LIBÂNEO: UM INTELLECTUAL EM DEFESA DA
ESCOLA PÚBLICA**_____ 316

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

CARTA A JOSÉ CARLOS LIBÂNEO_____ 341

Cipriano Calos Luckesi

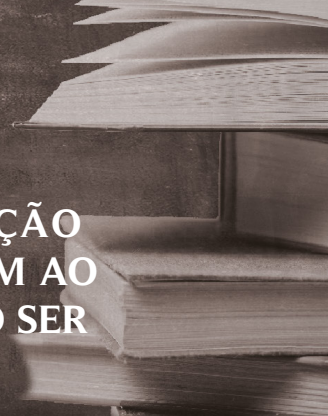
**LIBÂNEO: UM HOMEM DO SABER, UMA AMBIÇÃO
DIALÉTICA**_____ 346

Bernard Charlot

O EDUCADOR JOSÉ CARLOS LIBÂNEO_____ 349

Sandramara Matias Chaves

SOBRE AUTORES E AUTORAS_____ 351



INTRODUÇÃO

50 ANOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – RECONHECIMENTO E HOMENAGEM AO PROF. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO - AMO SER PROFESSOR¹

Carlos Cardoso Silva

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Durante a realização do XXIV Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, a Comissão Organizadora programou um momento especial para reconhecer e homenagear o Prof. Dr. José Carlos Libâneo, uma importante referência para a área da educação, nos campos da Pedagogia, da Didática e da Formação de Professores. Nessa oportunidade, foram resgatados e destacados diálogos que expressam algumas faces da biografia, do pensamento e da produção acadêmica do referido docente/pesquisador.

Este Simpósio fez parte das comemorações dos cinquenta anos (1968-2018) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e contou, na programação, com um momento especial de reconhecimento e homenagem ao professor José Carlos Libâneo por suas contribuições institucionais, bem como pela projeção nacional e internacional de suas publicações e pelo seu papel na pesquisa educacional. Brevemente, como forma de homenagem, resgatamos uma síntese da sua história de formação e trabalho.

¹ Amo ser professor - Frase dita pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo em 05/11/2019, na Faculdade Educação da Universidade Federal de Goiás ao ser homenageado no XXIV Simpósio de Estudos e Pesquisas da FE/UFG.

Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966), mestrado em Filosofia da Educação (1984) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

Coordena o Grupo de Pesquisa Teorias e Processos educacionais. É membro do Conselho Editorial das seguintes revistas: Olhar de Professor (UEPG – Ponta Grossa), Revista de Estudos Universitários (UNISO – Sorocaba), Educativa (PUC Goiás), Inter-Ação (FE-UFG – Goiânia), Espaço Pedagógico (UPF), Interface – Comunicação, Saúde e Educação (UNESP - Botucatu). Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, políticas para a escola, organização e gestão da escola. Atualmente desenvolve pesquisas dentro da teoria histórico-cultural, com ênfase na aprendizagem, ensino e organização da escola. É membro do GT Didática da ANPEd-Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Membro fundador do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática – CEPED e da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ANDIPE

Diante do exposto, é significativo lembrar que a atuação do Professor Libâneo foi e continua sendo muito atual. É um professor comprometido e envolvido com a comunidade científica, com a gestão e difusão da ciência. Um professor que conhece a Escola no campo teórico/prático, do Ensino Fundamental à Pós-graduação, compreende que o ensino e a pesquisa são fundamentais para a formação de professores e professoras.

Ao visitar seu Currículo Lattes, é possível perceber que o seu compromisso inicia em 1963 com a Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP e segue em cinquenta e sete anos de envolvimento, trabalho e produção científica. É uma vida dedicada à carreira docente e uma trajetória científica intensa.

Mas viveu, também, momentos difíceis que afetaram sua vida pessoal e profissional, num período em que o Brasil viveu momentos de violência física e simbólica com a ditadura militar de 1964 a 1985. Após ter sido aprovado em concurso público para ingresso na UFG em 1975, teve seus direitos políticos cassados por cinco anos em decorrência de sua militância política na organização Ação Popular quando cursava a graduação, sendo readmitido pela Lei da Anistia.

Mesmo diante de limites e privações impostas ao pensamento crítico e aos intelectuais e artistas brasileiros naquele contexto ditatorial, tecnicista, de instrumentalização e de irracionalidade, o Professor Libâneo não desistiu de seus ideais e de seus estudos sobre a formação humana. Passaremos, agora, a alguns registros do ato da homenagem.

DAS HOMENAGENS

As homenagens referidas neste texto ocorridas no dia 5 de novembro de 2019, falam da garra, da força e do ideal do Professor Libâneo. São fragmentos captados de um momento singular, registrados neste texto como memória. tentativa de guardar em registro um momento especial. Aqui como Como ilustração, trazemos citamos o poema de Bráulio Bessa (2018) – A força do professor – como imagem que representa o homenageado, na primeira estrofe:

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor

segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

O nosso homenageado é “um guerreiro sem espada, segurando um giz na mão” como diz Bessa (2018) e fez história. O reitor da Universidade Federal de Goiás Prof. Dr. Edward Madureira Brasil rememorou a participação ativa do professor em defesa da democracia e contra a ditadura: “O seu exemplo, a sua trajetória e tudo aquilo que você construiu certamente serão muito úteis para nós novamente, em um momento de tanto obscurantismo. É assim que nós mostramos como a Universidade é construída” (Secom/UFG, 2019).

A vice-reitora da Universidade Federal de Goiás Prof.^a Dra. Sandramara Matias Chaves, ex-orientanda de mestrado do professor Libâneo, discorreu sobre a trajetória de parceria profissional e pessoal com o homenageado.

É uma história de luta e de compromisso com a educação, a pedagogia, a didática e a formação de professores. Durante todos esses anos, acompanho de perto essa convicção e o papel que ele foi adquirindo no Brasil e fora do país (Secom/UFG, 2019).

Como afirma Bessa (2018) “o livro é seu escudo que lhe protege de tudo” e nessa proteção e com esse escudo Prof. Libâneo orientou e continua orientando vários alunos em nível de graduação, mestrado,

doutorado e supervisão de pós-doutorado. Assim, como segue organizando e publicando livros, produzindo artigos e ministrando palestras.

As professoras Dra. Jaqueline Araújo Civardi - Pró-Reitora de Graduação Prograd/UFG e Dra. Moema Gomes Moraes - Diretora de Ensino ressaltaram a importância do Prof. Libâneo na condução do ensino e aprendizagem na Universidade Federal de Goiás e sua contribuição na formação de várias gerações. E como diria Bessa (2018): “por isso eu tenho dito, tenho fé e acredito na força do professor”.

Com a crença na força do professor, a prof.^a Dra. Lueli Nogueira Duarte da Silva, diretora da FE/UFG reiterou:

O professor Libâneo fez e faz parte da minha trajetória acadêmica e profissional aqui na Faculdade de Educação, desde a minha entrada. Os seus livros e seus textos são estudados tanto nesta casa de ensino quanto em outras faculdades de educação do país (Secom/UFG, 2019).

Reforçando a importância do Prof. Libâneo no meio acadêmico, a Prof.^a Dra. Denise Silva Araújo, coordenadora do curso de Pedagogia da FE/UFG, afirmou que havia sido sua aluna, honra que nem todos os presentes tiveram mas,

[...] “todos aqui, de alguma forma, foram alunos do Libâneo, porque ninguém passa por uma Faculdade de Educação sem ler uma obra do Libâneo. [...] O segundo autor mais citado em todos os concursos para professores do Brasil é também uma pessoa tão simples e tão humilde que está sempre disposta a aprender mais com cada uma das pessoas com quem ela convive.

Esse amor à educação, esse amor ao conhecimento, ele transmite a todos que convivem com ele, como professor, ou aqueles que convivem de forma indireta, através dos seus escritos (Secom/UFG, 2019).

Ao ser referido como o segundo autor mais citado no meio acadêmico, a Prof.^a Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa, representando o Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG e, também, o Núcleo de Estudos Educação, Sociedade e Subjetividade da FE/UFG ressaltou o papel do Prof. Libâneo na Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás e em outras instituições de educação:

Agradecemos ao professor Libâneo pela sua participação na construção do Programa de Pós-Graduação em Educação. Em 2016 celebramos 30 anos e o professor fez parte do início dessa história. Muitos que hoje são professores e orientadores na Universidade Federal de Goiás, na Universidade Estadual, nos Institutos e na PUC Goiás foram orientandos do professor Libâneo (Secom/UFG, 2019).

A fala da professora retratou o significado pessoal e profissional que cada um mantém com o homenageado, o que é um chamado de atenção político para a Educação e a formação de professores no Brasil. É um grito traduzido pela poesia de Bessa (2018) na segunda estrofe:

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação

ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Esse grito em poesia é uma forma de indignação em relação a setores da sociedade que não valorizam a educação escolar, principalmente neste momento em que um governo não acredita na força da educação e no papel dos professores. Esse momento é preciso ser resgatado todo um É preciso resgatar o processo de luta pela educação como sugere o refrão da poesia de Bessa (2018): “eu daria um grande grito. Tenho fé e acredito na força do professor”.

Em continuidade à cerimônia, foram várias as menções às contribuições do Professor Libâneo para a Faculdade de Educação da UFG e seu papel na formação de professores que hoje atuam no cursos de formação de professores e da sua importância como educador em Goiás e no Brasil com a contribuição de com livros, artigos, palestras, participação em bancas de concurso para professores e defesas de mestrado e doutorado.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor (Bessa, 1981).

Nos depoimentos ao homenageado, foi com emoção, respeito e admiração que se referiram ao professor Libâneo em sua trajetória na formação de gerações de educadores, momento em que a poesia retrata a força desse educador. Na frase, “porém não sinta vergonha não sinta derrotada, se o nosso país vai mal você não é o culpado”.

O Professor Adão José Peixoto, Coordenador do Simpósio e professor da FE/UFG, cumprimenta o homenageado lembrando que havia sugerido em outra data a elaboração de uma obra escrita por autores, professores e intelectuais brasileiros que são ou foram colegas ou amigos pessoais, que discutisse a produção teórica de José Carlos Libâneo. Prof. Adão, rememora:

o período da participação do jovem Libâneo na Ação Popular durante a graduação. Libâneo durante a graduação em Filosofia na PUC de São Paulo teve uma participação importante no movimento estudantil e no centro acadêmico e sua inserção na Ação Popular; o que marca a carreira acadêmica, profissional e teórica do prof. José Carlos Libâneo que é pensar a educação e fazer a educação numa perspectiva progressista. O que moveu o jovem José Carlos Libâneo a inserir no movimento estudantil e no movimento foi o que moveu grande parte da juventude na década de sessenta, o anseio pela mudança social e a resistência ao regime de exceção que estava se instalando. Parabéns, prof. Libâneo pela contribuição que você tem deixado para a educação do nosso país (Secom/UFG, 2019).

Esse depoimento traduz o que afirma Bessa (2018) no poema, está presente a ânsia de luta do jovem que não aceitava a situação do país como estava. Como aluno já via e percebia que a educação e o pensamento crítico são necessários para construção de uma nação e de um povo. Via no professor a possibilidade de ser um dos agentes de mudança e como um “guerreiro” faz seu rito de iniciação. Percebendo que os professores “Nas potências mundiais são sempre heróis nacionais, e por aqui sem valor mesmo triste e muito aflito”. Esse jovem idealista tinha como força e crença que já demonstrava desde jovem o estudante Libâneo: “Tenho fé e acredito na força do professor”.

Na sequência da homenagem, a Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, representando o Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos da PUC Goiás, discorreu sobre as contribuições do homenageado a Instituição na qual é docente.

O que marca todo o trabalho do Libâneo é o seu profundo sentido de constituir uma perspectiva educacional, pedagógica e didática, para que todas as pessoas possam ter acesso e usufruir do conhecimento como condição de desenvolvimento pessoal e social (Secom/UFG, 2019).

Com referência ao trabalho, como afirma Bessa (2018) no poema, Prof. Libâneo é “Um arquiteto de sonhos, engenheiro do futuro, um motorista da vida dirigindo no escuro” com objetivos claros de construir meios, formas e maneiras para que as pessoas alcancem o conhecimento, como assinalou a professora Raquel Madeira Freitas.

No espaço da Faculdade de Educação onde a cerimônia aconteceu, notava-se a emoção nos presentes, alguns com olhos marejados de lágrimas seguradas para não se desprender das pálpebras. O homenageado estava com seu sorriso discreto e com certeza na memória um

turbilhão de lembranças e no coração um sentimento de saudade por repassar em suas lembranças um pouco de sua vida profissional que o momento e as palavras são incapazes de traduzir ou expressar.

Só mesmo quem viveu e sentiu aquele momento poderia perceber aquele rosto avermelhado prenhe de emoção disqueteava no sorriso, ares de alegria e satisfação. Poderíamos arriscar a dizer utilizando a canção: Emoções (1981) de Roberto e Erasmo Carlos:

Quando eu estou aqui
Eu vivo esse momento lindo
Olhando pra você
E as mesmas emoções sentindo
São tantas já vividas
São momentos que eu não esqueci
Detalhes de uma vida
Histórias que eu contei aqui.

Estar na Faculdade de Educação, olhar para o homenageado e para a plateia, possibilitou ao coletivo lembranças tantas e histórias contadas ali. Momento em que a emoção toma a Profa. Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa – FE/UFG, representando os professores e professoras da área de Didática e Estágio, com a voz meio embargada afirma:

Essa geração de professores brasileiros, da qual fazemos parte, tem no professor José Carlos Libâneo um exemplo referencial para seguir lutando por uma formação humana crítica e de qualidade, por meio da apropriação do conhecimento. O estado de Goiás, em particular, conta com a sua contribuição intelectual no campo da educação desde os idos de 1970, defendendo a natureza epistemológica da Pe-

dagogia como área do conhecimento que investiga a realidade educativa (Secom/UFG, 2019).

As palavras da professora Dalva Rosa nos revelam que o homenageado é “um plantador de esperança, plantando em cada criança um adulto sonhador” (Bessa, 1981). Esperança de futuro melhor que o presente, e que cada criança sonhe e se torne um adulto sonhador com sonhos possíveis e reais que só uma educação crítica, humana e de qualidade é capaz de propiciar. Assim como esse poema/cordel de Bráulio Bessa (1981) em homenagem aos professores brasileiros, as pessoas presentes pareciam expressar pelo olhar, naquele momento, a um mestre “e esse cordel foi escrito por que ainda acredito na força do professor”.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas-Didaktiké (DGP/CNPq) representado pelo Prof. Carlos Cardoso Silva e pela Profa. Marilza Vanessa Rosa Suanno – FE/UFG, que também representava o Centro de Estudos e Pesquisa em Didática (CEPED), demonstrou o reconhecimento e respeito pelo homenageado. Prof. Carlos Cardoso Silva ponderou:

O professor Libâneo participa do nosso grupo de estudos porque é um inspirador e está junto conosco sempre trocando ideias nesse universo na Didática. O aluno escreve no livro, no caderno, inspirado pelo professor, porque o professor escreve na alma. E o professor Libâneo está fazendo uma bela história na alma de cada um.

E a professora Marilza Suanno afirmou:

O nosso agradecimento ao compromisso e à luta em prol da escola pública, a seriedade com a for-

mação dos pesquisadores e a colaboração conosco, que somos da nova geração da equipe de Didática. O professor Libâneo compôs a primeira diretoria do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática e desde a sua constituição, quando ocorreu o maior evento [ENDIPE] da área em Goiânia, ele está na comissão diretiva [CEPED/EDIPE], estando em várias funções (Secom/UFG, 2019).

Representando os estudantes do passado, do presente e do futuro da Faculdade de Educação as acadêmicas de graduação do Curso de Pedagogia FE/UFG: Luísa dos Reis Borges, Sabrina César Serra, Taynnara Rodrigues de Oliveira e Wesley Brito Magalhães (Mestrado) e Sandra Camargo (Doutorado) do Programa de Pós Graduação em Educação - FE/UFG traduziram em palavras a admiração, o respeito e o carinho pelo mestre afirmando:

O professor José Carlos Libâneo é um professor que nós admiramos pelo que ele é, pelo que representa, pela sua generosidade e pela sua sensibilidade. O admiramos pelo seu compromisso com a educação, com a democratização da escola pública e por sua luta pela justiça social da escola, por uma formação cultural e científica articulada à diversidade social e cultural [...]. É preciso reavivar os espíritos de luta e de resistência política e isso traz à lembrança a vivência que o nosso mestre teve no período da ditadura, sendo demitido da UFG devido ao seu engajamento nas lutas populares e na defesa da democracia. Temos diante de nós não só um grande intelectual e teórico, mas uma

grande pessoa que é o professor José Carlos Libâneo (Secom/UFG, 2019).

COM A PALAVRA O HOMENAGEADO

No canal Youtube *UFG Oficial* é possível assistir na íntegra a homenagem ao Prof. José Carlos Libâneo. No entanto, gostaríamos de destacar que, na referida ocasião, o homenageado agradeceu a presença, o carinho, a consideração por ele e pelo seu trabalho. Agradeceu a iniciativa da Faculdade de Educação e do XXIV Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação - Universidade, formação e anti-intelectualismo (novembro/2019), evento comemorativo dos 50 anos da FE/UFG, pela homenagem a ele.

Agradeceu aos que fizeram uso da palavra e suas respectivas representações. Referiu-se ao Reitor, Prof. Edward Madureira Brasil com um “jovem, admirável gestor e articulador de causas e inspirador de pessoas” (UFG Oficial, 2019), dirigiu-se a Vice-reitora Profa. Sandramara como amiga de quase quarenta anos e companheira de muitas jornadas, tendo destacado o I Encontro de Educação Pré-Escolar (1981), o trabalho no Colégio Vocacional, nos ENDIPEs, EDIPEs e CEPED. Agradeceu a Pró-Reitora de Graduação Profa. Jaqueline Araujo Civardi e à Diretora de Ensino Profa. Moema Gomes Moraes com as quais compartilha pela luta e necessidade de fortalecimento das licenciaturas. Destacou que a Profa. Lueli Nogueira Duarte da Silva tem conduzido com dedicação a nossa Faculdade de Educação e em nome dela cumprimentou professores, professoras, estudantes e funcionários da FE/UFG. Dirigiu-se a Profa. Denise Silva Araújo, coordenadora do Curso de Pedagogia, destacando seu otimismo e generosidade em trabalhos realizados na trajetória profissional de ambos. Cumprimentou o Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FE, o Curso Psicologia e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia PPGP/FE.

Em seguida, agradeceu ao Prof. Adão José Peixoto, coordenador do XXIV Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação e destacou as descobertas recentes entre eles quanto às suas aproximações teóricas na juventude do filósofo francês Emmanuel Mounier e à militância, principalmente, no movimento Ação Popular. Destacou a amizade com a Profa. Dalva Eterna Gonçalves Rosa a qual chamou de lutadora pela didática e pela formação de professores. Dirigiu-se a Profa. Sandra Valéria Limonta Rosa como companheira fiel e pela admiração pelo trabalho que realiza em escolas públicas. Referiu-se ao Prof. Carlos Cardoso Silva destacando que já se cruzaram em várias oportunidades profissionais. Destacou que, com a Profa. Marilza Suanno, segue compartilhando projetos e disse: “Marilza, a vida é dadivosa, ela A vida propicia dores, contradições, conflitos, mas também muitas emoções gratificantes”. Olhou para a plateia e continuou: “Eu era colega de trabalho e amigo da Marilza [Montagnini], mãe da Marilzinha [Marilza Suanno], uma danadinha de três anos que eu vi crescer agora virou essa viçosa professora. Hoje compartilho com você, querida Marilza, tantos projetos e causas e vamos tocar muitos outros para frente” (UFG Oficial, 2019). Agradeceu à Profa. Raquel pelas palavras proferidas em sua homenagem, representando o Programa de Pós-Graduação da PUC Goiás, pelos anos de amizade e parceria intelectual. Agradeceu aos estudantes, mestrandos e doutorandos da PUC Goiás pela presença e carinho. Agradeceu aos estudantes da Faculdade de Educação pela homenagem e, com ênfase, pela música de resistência política que tocaram e cantaram. “Eu sou professor, por isso eu amo a juventude. A juventude nos ajuda a manter a energia e o amor pelas nossas causas. Eu amo a esperança que vocês representam” (UFG Oficial, 2019).

Enfatizou que, com muito carinho, agradecia à sua mulher Lana [Lana de Souza Cavalcanti, professora do IESA-UFG], companheira de três décadas, pela parceria de ideias e por ser educadora de seus filhos, alunos e dele também, agradecia por representar, naquele momento,

os filhos, netos e familiares. Fez menção à presença do seu enteado Lucas, que o fazia lembrar de seus filhos. Agradeceu às pessoas presentes e disse: “essa homenagem me faz recordar tantas amizades, tantas estações, tantos embates, tantos sucessos e insucessos” (UFG Oficial, 2019). Destacou que o entristecia um de nossos insucessos, a eleição do atual presidente e o risco que corria a democracia. Com ar reflexivo, o homenageado ponderou que o que acontecia naquele momento eram “lembranças que vão formando esse tecido cheio de retalhos que vão formando essa trajetória de vida” (UFG Oficial, 2019). E destacou que cada pessoa presente poderia recompor na sua subjetividade as várias vezes que compartilharam momentos nesta trajetória.

Narrou que, em 1973, chegou em Goiânia com sua família, vindo de São Paulo, a convite da Secretaria Estadual de Educação e, dois anos depois, fez o concurso para compor o quadro docente da Faculdade de Educação – UFG, e completou: “Eu sou, então, muito grato por tudo que ganhei convivendo com essa Faculdade de Educação. Tanto pelas delícias quanto pelas dores, como diz o nosso Caetano [Veloso]. Eu não digo que tudo tenha sido maravilhas quando ingressei aqui, em 1975, era um período político muito conturbado”. Em seguida, “Eu fui vítima da ditadura militar, por perseguição política, tendo feito concurso para uma vaga nesta Faculdade, após muitos interrogatórios, fui demitido do serviço público. Somente obtive a retomada do meu emprego com a Lei da Anistia em 1980. A propósito desses fatos, Libâneo fez

Após o relato. Fez, uma homenagem póstuma ao Prof. José Cru-
ciano de Araújo, Reitor da UFG entre 1977-1981 e que, em 1979, com base na Lei da Anistia de 2019, assinou sua recondução ao cargo de professor da UFG, instituição na qual atuou até se aposentar em 1995.

“Amo ser professor! Dobra a minha motivação quando vejo os olhos atentos dos alunos. Em como gosto das perguntas! Elas mobilizam minhas ideias, fazem movimentar meus pensamentos. Meus alunos me fazem um profissional melhor, alimentam minhas reflexões”.

Ressaltou que “nós não somos nada sem os outros”, agradecendo a todas as pessoas e às instituições por onde passou, por o terem ajudado a se constituir no que se tornou.

O homenageado enfatizou que, ao longo da vida pessoal e profissional, abraçou e compartilhou causas. “Eu continuo lutando com todas as minhas forças contra a desigualdade social e é vergonhoso saber que o Brasil é o país mais desigual do mundo. Um por cento da população concentra 28% da renda bruta. Então, eu mantenho a minha convicção de que a desigualdade no acesso ao conhecimento escolar amplia a desigualdade social e, portanto, amplia o número de excluídos na sociedade. Eu tenho dito em todas as minhas palestras que desigualdades sociais produzem desigualdades educativas e desigualdades educativas produzem desigualdades sociais. Minha causa social, minha causa socialista, é uma escola para todos, que chamo hoje de escola socialmente justa, a escola propicia formação cultural e científica visando o desenvolvimento das capacidades humanas em estreita ligação com a diversidade sociocultural e diretamente entrelaçada com as condições sociais culturais e materiais da vida dos alunos” (UFG Oficial, 2019). Finalizando seus agradecimentos, o homenageado declamou um verso de João Cabral de Mello Neto, do poema *Morte e Vida Severina*:

— Nunca esperei muita coisa, digo a Vossas Senhorias. O que me fez retirar não foi a grande cobiça; o que apenas busquei foi defender minha vida de tal velhice que chega antes de se inteirar trinta; se na serra vivi vinte, se alcancei lá tal medida, o que pensei, retirando, foi estendê-la um pouco ainda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Homenagear o Prof. Dr. José Carlos Libâneo é reconhecer sua contribuição como pessoa, profissional e pesquisador para a área da

educação, para o curso de Pedagogia, bem como para os campos da didática e da formação de professores. A Faculdade de Educação UFG, ao comemorar seus 50 anos, fez uma bela homenagem ao Prof. Libâneo e contou com a presença institucional do Reitor, Vice-reitora, Pró-Reitora de Graduação, Diretoria de Ensino/Prograd, direção da FE/UFG, coordenação de cursos FE/UFG, líderes de grupos de pesquisa (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - Didaktiké ; Trabalho docente e educação escolar - Trapeduc -; Núcleo de Formação de Professores - NUFOP -, membros do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática - CEPED -, dentre vários docentes, pesquisadores, estudantes, pós-graduandos e servidores da UFG, PUC Goiás

O Prof. Libâneo declarou o seu amor à educação, à formação humana e a sua luta por um mundo mais justo, igualitário e democrático. E nós, participantes da homenagem, declaramos nosso reconhecimento ao seu trabalho docente e intelectual e à sua contribuição para a história da Faculdade de Educação da UFG, o curso de Pedagogia e o campo da Didática. Então, por tudo o que foi dito, vivido e sentido no momento da cerimônia de homenagem ao mestre, ao professor, ao doutor, ao amigo e ao homem lutador pela educação, reafirmamos o que disse o poeta Bráulio Bessa (2018):

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

REFERÊNCIAS

BESSA, Bráulio. *A Força do Professor*. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/6260169>. Acesso em: 01/02/2020.

SECOM – Secretaria de Cominação da Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação homenageia o professor José Carlos Libâneo. UFG: Goiânia, 2019. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/121743-faculdade-de-educacao-homenageia-o-professor-jose-carlos-libaneo>. Acesso em 02/02/2020.

UFG Oficial (Canal Youtube). XXIV Simpósio da FE UFG. Transmissão do evento ‘Homenagem ao Prof. Dr. José Carlos Libâneo’. Faculdade de Educação UFG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m3l8AJXX81k&t=2987s>. Acesso em: 19/11/2019.

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO: PEDAGOGIA, DIDÁTICA NA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Dermeval Saviani¹

Minha proximidade com José Carlos Libâneo já foi descrita por ele próprio em seu depoimento por ocasião da publicação do livro *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*, em 1994, em que ele relata sua convivência comigo (LIBÂNEO, 1994). Tomei conhecimento do referido depoimento ao receber o livro organizado pelo Prof. Celestino Alves da Silva Júnior e publicado pela Cortez Editora, quando estava realizando estágio sênior de pesquisa na Itália. De lá enviei a ele um cartão de agradecimento cujo averso continha uma vista da linda cidade de Siena tendo, em primeiro plano, a *Piazza del Campo* na qual se realiza, duas vezes por ano, a célebre festa do *Palio di Siena*, corrida de cavalos montados em pelo. No entanto, nesse meio tempo ele havia se mudado e a correspondência retornou ao meu endereço italiano. O envelope ficou comigo e, por isso, penso ser oportuno reproduzi-lo agora:

1 Professor Emérito da UNICAMP; Pesquisador Emérito do CNPq; Coordenador Geral do HISTEDBR; Doutor Honoris Causa pela Universidade Tiradentes, de Sergipe, pela Universidade Federal da Paraíba e pela Universidade Federal de Santa Maria; Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

Pádua, 14 de outubro de 1994.

Libâneo:

Após voltar de Marília, li o texto do seu depoimento. Fiquei emocionado com as lembranças da nossa trajetória comum e com o afeto que perpassa a sua narrativa. Só um amigo verdadeiro poderia fazer um registro como o seu. Queria escrever-lhe antes, mas estava sem o seu endereço que consegui em setembro quando fui para o Congresso de história da Educação, no Brasil.

Aqui as coisas vão indo bem. Minha pesquisa está adiantada, fiz vários contatos, reuni um bom material, estou descobrindo coisas interessantes e já escrevi alguns trabalhos (dois artigos em italiano e agora estou fazendo um terceiro). Benjamim e M. Aparecida estão ótimos e adorando a experiência. Eles lhe mandam lembranças.

Siena é uma cidade tipicamente medieval que visitamos no dia 03 de outubro. É impressionante.

O endereço vai no envelope. Se quiser se comunicar por FAX, pode fazê-lo pelo nº 0039-49-875.3641.

Um grande abraço,

Dermeval.

Na parte frontal do envelope, junto ao endereço foi escrito, no Correio, em letras maiúsculas manuscritas: MUDOU, com o carimbo AO REMETENTE. E, no verso do envelope, outro carimbo com o quadrinho “Mudou-se” assinalado com X e a data 26 JAN 1995. E, assim, o cartão retornou ao meu endereço à Via C. Cremonino, 52 – 35.124 – PADOVA – ITALIA.

Somente agora, passados quase 26 anos, ao ser convidado para participar dessa homenagem a José Carlos Libâneo, aproveito a oportunidade para divulgar essa minha manifestação diante do depoimento dele. Assim, considerando que a razão do convite se apoia em nossa

convivência de longa data, para atestar a veracidade desse fato basta retomar o texto de seu depoimento.

Efetivamente, nos conhecemos no Seminário Central Filosófico em Aparecida do Norte para onde fui um ano antes de Libâneo. Terminei o Seminário Menor em Cuiabá, em 1961, e ingressei no Seminário Maior para cursar Filosofia em 1962. Libâneo, por sua vez, após concluir o Seminário Menor em Sorocaba, em 1962, ingressou no Seminário Maior de Aparecida em 1963. Assim, estivemos juntos em 1963, ele cursando o primeiro ano de Filosofia e eu, o segundo. Ocorreu que em 1962 houve um acordo entre o Seminário Filosófico de Aparecida e a Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena mediante o qual, a partir de 1963, o Curso de Filosofia de Aparecida passaria a funcionar como uma espécie de secção do Curso de Filosofia da Faculdade Salesiana de Lorena para os seminaristas que, prestando o exame vestibular em Lorena, fossem aprovados. E ambos, Libâneo e eu, fomos aprovados no vestibular de Lorena e, assim, Libâneo cursou o primeiro ano de Filosofia no Seminário já como aluno da Faculdade Salesiana de Filosofia de Lorena. E eu cursei o segundo ano do Curso de Filosofia do Seminário também como aluno do primeiro ano da Faculdade Salesiana de Filosofia de Lorena. Em dezembro de 1963 nós deixamos o Seminário e solicitamos nossa transferência para o segundo ano do Curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que passamos a frequentar a partir de março de 1964.

No contexto descrito a situação de Libâneo resultou mais simples, uma vez que os currículos do Curso de Filosofia do Seminário e do Curso de Filosofia da Faculdade eram semelhantes. O meu caso se tornou mais complexo porque as disciplinas que cursei no primeiro ano do Seminário, que correspondiam predominantemente ao primeiro ano da faculdade, não eram reconhecidas. Assim, eu, matriculado no segundo ano, tive de pedir dispensa das disciplinas que figuravam no currículo do segundo ano, que eu já havia cursado no segundo ano do

Seminário que correspondeu ao meu primeiro ano da faculdade; e, em contrapartida, tive de cursar, como adaptação, as disciplinas do primeiro ano, ainda que as tivesse cursado no primeiro ano do Seminário, cuja validade, porém, não era oficialmente reconhecida. Assim, precisei cursar como adaptação: Introdução à Filosofia; História da Filosofia Antiga; Lógica. E fui dispensado de História da Filosofia Medieval; Psicologia Filosófica; Filosofia da Natureza; Filosofia da Educação; Psicologia Científica. Mas não fui dispensado de Metafísica que, embora eu a tivesse cursado no primeiro ano do Seminário, na faculdade ela figurava no segundo ano. E esta foi uma das poucas disciplinas que cursei em comum com Libâneo em 1964, quando estivemos ambos matriculados no segundo ano de Filosofia na PUC-SP. Já, em 1965, no terceiro ano, estivemos juntos em todas as disciplinas que compunham o currículo. Foi então nesse ano que tivemos a oportunidade de fazer trabalhos em conjunto nos casos em que os professores permitiram a realização em equipe ou, mais precisamente, em duplas. Assim, além da disciplina “Filosofia do Desenvolvimento”, que ele menciona em seu Depoimento (LIBÂNEO, 1994, p. 25), também fizemos trabalho conjunto em “Economia da Educação”, ministrada pelo saudoso Prof. Pedro Calil Padis.

Em síntese, após um ano de convivência no Seminário Central Filosófico de Aparecida do Norte, ingressamos juntos no Curso de Filosofia da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento da PUC-SP, a partir do início de março de 1964. E, no final desse mesmo mês de março, desencadeou-se o golpe empresarial-militar consumado em 1º de abril, que derrubou o presidente constitucional, João Goulart, dando início à ditadura militar que se estendeu por 21 anos.

No Seminário já discutíamos muito as questões sociais sob os ventos do “aggiornamento” de João XXIII e do Concílio Vaticano II e acompanhávamos a agitação política do governo João Goulart, torcendo pelas reformas de base e pelo avanço das forças progressistas, lendo com

sofreguidão jornais alternativos como o semanário “Brasil, Urgente”. Com tais antecedentes, obviamente não podíamos deixar de participar do movimento estudantil. Libâneo participou mais diretamente tendo chegado a integrar a diretoria do Centro Acadêmico da Faculdade. Eu participei, primeiro do Conselho Fiscal, tendo analisado as contas do Centro Acadêmico. E ocorreu que, com a implantação da ditadura sobreveio uma espécie de intervenção legal nos órgãos de representação estudantil. Com efeito, o governo fez aprovar, em 9 de novembro de 1964, a Lei 4.464/64, que ficou conhecida como “Lei Suplicy” por referência ao então Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, engenheiro e ex-reitor da Universidade Federal do Paraná. Até o advento do golpe militar, a representação estudantil estava assim constituída:

Em âmbito nacional, tínhamos a União Nacional dos Estudantes (UNE); no âmbito de cada estado, a União Estadual dos estudantes (UEE); em cada universidade, o Diretório Central dos Estudantes (DCE); e em cada faculdade, o Centro Acadêmico (CA). A Lei Suplicy extinguiu a UNE, substituindo-a pelo DNE (Diretório Nacional de Estudantes); em lugar da UEE, criou o Diretório Estadual de Estudantes (DEE); no âmbito das universidades, manteve a mesma nomenclatura: Diretório Central de Estudantes, com a mesma sigla (DCE); e no âmbito das faculdades, substituiu o CA pelo DA (Diretório Acadêmico). Nós, estudantes, entretanto, tendo nos colocado como a principal força de resistência à ditadura, não aceitamos a imposição legal, mantendo os órgãos de representação anteriores, ou seja, a UNE, as UEEs, os DCEs e os CAs. Está aí a origem da expressão DCE-Livre para o distinguir do DCE imposto pela legislação da ditadura, uma vez que, nesse caso, a denominação coincidiu.

Essa situação de ilegalidade da representação estudantil implicou que iniciamos o ano letivo de 1965 sem os recursos que eram normalmente transferidos às entidades estudantis e sem autorização para organizarmos os eventos regulares, que se iniciaram com as ativida-

des de recepção aos calouros. Então, criamos uma estrutura paralela que denominamos “Ano de Integração de Cursos” (AIC) baseada nos Centros de Estudos de cada curso. Isso porque, além da estrutura reconhecida oficialmente correspondente ao Centro Acadêmico, que legalmente havia sido substituído pelo Diretório Acadêmico, nós tínhamos, em cada curso (Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais, Psicologia, Biologia, Física, Química, Matemática, Letras, etc.), um Centro de Estudos que chamávamos de “Centrinho”. Constituímos, então, uma Comissão Coordenadora do Ano de Integração de Cursos (AIC) composta por um representante de cada centrinho. E eu integrei essa Comissão como representante do Centro de Estudos de Filosofia, enquanto Libâneo participou desse processo pelo Centro Acadêmico que continuou atuando, porém na ilegalidade.

Mas, além do movimento estudantil, nós participamos também da luta política contra a ditadura por meio da militância na Ação Popular (AP), organização política derivada da JUC. Como se sabe, a participação política da JUC estava limitada à estrutura hierárquica da Igreja Católica, pois estava subordinada à Pastoral Universitária. Essa condição impunha limites à atuação política. Nós, Libâneo e eu, não participamos da JUC, embora tenhamos sido convidados. Por deferência ao convite participei apenas de uma reunião, quando se esclareceu que a posição assumida naquele momento pela JUC (ao menos no caso da PUC-SP) era o que foi denominado de “reflexão cristã sobre o engajamento”. Ou seja, cada participante da JUC deveria ter algum tipo de engajamento no âmbito social em que estava inserido. Não importava o tipo de engajamento e a posição assumida. Nas reuniões da entidade o objeto de análise era o grau em que as ações constitutivas do engajamento assumido se encontrava em consonância com o espírito cristão que deveria enformar todas as atividades do jucista. Discutimos esse assunto na reunião tendo eu ponderado que não era viável procedermos dessa maneira. Isso por-

que, na medida em que os engajamentos são não apenas distintos, mas opostos no quadro das lutas sociais e políticas, como será possível, nas reuniões, cada um apresentar suas posições evidenciando o modo como sintonizou sua ação política com os princípios cristãos sendo, por exemplo, de esquerda, em luta contra a ditadura, quando podemos ter colegas cujo engajamento é politicamente de direita, atuando, portanto, em apoio ao regime militar? E essa argumentação não era fruto de pura especulação ou uma mera hipótese. Era uma realidade, pois tínhamos um colega, na filosofia, que era de direita e andava com o sigma na lapela, ou seja, com o distintivo do movimento integralista, inspirado no fascismo italiano. E, como cristão e católico, ele participava também da JUC. Ora, nas reuniões da JUC, para se fazer a reflexão cristã conjunta sobre o engajamento político de cada um, era preciso abrir o jogo revelando as estratégias de luta que orientavam os embates tanto nas assembleias das entidades estudantis como nas manifestações públicas frente aos atos da ditadura. Essa situação, que não deixava de ser problemática mesmo num contexto político de livre manifestação, resultava inviável num ambiente político em que boa parte das ações deveria ocorrer na clandestinidade.

Enfim, o fato é que à vista das limitações da JUC para o pleno exercício da atividade política, criou-se, em junho de 1962, a Ação Popular como um movimento da esquerda católica que, a partir de 1964, se engajou na luta contra a ditadura tendo de entrar para a clandestinidade. E foi exatamente a partir daí que ambos, Libâneo e eu, como alunos da PUC, passamos a participar da AP. Dada a situação de clandestinidade as reuniões eram feitas uma vez no apartamento de um militante, outra vez em outro nas quais eram discutidos os documentos de análise de conjuntura e de indicações para as ações a serem efetivadas. Considerando a necessidade de fortalecer a militância da organização realizamos, no segundo semestre de 1966, quando já estávamos no quarto ano de filosofia, uma ampliação em

larga escala para incorporar novos membros, atividade que ocorreu na igreja do Convento dos Dominicanos que ficava na Rua Caiuby, nas proximidades da PUC.

Ocorreu que no final desse ano de 1966 nós nos formamos. Eu havia sido convidado pelo Prof. Joel Martins para me especializar em Filosofia da Educação a fim de assumir essa disciplina na própria PUC, que era oferecida aos alunos do terceiro ano de Pedagogia, cujo professor, Stanley Krauss, teve seu contrato encerrado em julho de 1966 e regressou ao Estados Unidos. Como as disciplinas eram anuais, o Prof. Joel assumiu interinamente a disciplina para completar o ano letivo e me indicou como monitor tendo me destinado duas das quatro aulas semanais para eu desenvolver um programa de filosofia da educação que eu havia proposto e que ele havia aprovado plenamente.

Uma vez formado, por uma questão de sobrevivência, mantive meu trabalho no Banespa na parte da manhã ao longo do ano de 1967 e, a partir de março, fui contratado como professor assistente na PUC tendo assumido a disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação para o 2º ano de Pedagogia, além de Filosofia e História da Arte no Colégio Estadual de São João Clímaco na periferia de São Paulo. Tendo me tornado professor, eu não poderia continuar na célula estudantil da AP. Além disso, quando das reuniões clandestinas que realizávamos como universitários militantes, eu havia observado que se conseguia avançar um pouco com os documentos que analisavam o imperialismo, as pressões e intervenções dos Estados Unidos na América Latina. Mas deixava a desejar a análise da situação brasileira seja diacronicamente em suas determinações históricas, seja sincronicamente na articulação conjuntural de seus elementos políticos, econômicos, sociais e culturais. Assim, passando a atuar como professor na própria PUC e considerando os limites do conhecimento da realidade brasileira que eu havia constatado na militância estudantil, concluí que minha tarefa principal passava a ser desenvolver estudos que preenchessem essa la-

cuna socializando-os junto aos meus próprios alunos e divulgando-os mais amplamente em outros espaços a fim de subsidiar teoricamente nossas lutas pela transformação da sociedade brasileira. Descontinuei, então, minha militância na AP. Libâneo, por sua vez, como indicou em seu depoimento, também pelas mãos do Prof. Joel Martins foi “ser diretor de uma das unidades do Ginásio Experimental da Lapa”, acrescentando que acabamos nos afastando, já que “a cidade de São Paulo é ingrata, as pessoas acabam se distanciando, envolvem-se em suas atividades profissionais e as amizades vão sendo mantidas de longe”. E informa, em seguida, que 6 anos após a formatura ele se mudou para Goiânia (LIBÂNEO, 1994, p. 26).

De fato, a partir daí até o início dos anos 1980 nos distanciamos. No entanto, ao saber dos problemas que teve em Goiás, tendo perdido, por razões políticas, tanto seu cargo na Universidade Federal como na Secretaria Estadual de Educação, concluo que Libâneo continuou sua militância política. Não saberia dizer, porém, até quando permaneceu vinculado formalmente à AP.

Voltamos a interagir a partir de 1982 quando Libâneo retornou à PUC-SP para fazer o Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Educação, concluído em 1984, onde também desenvolveu sua pesquisa de Doutorado entre 1986 e 1990, tendo defendido a tese “Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática”, que acompanhei de perto na condição de orientador. Nesse período compartilhamos várias atividades e iniciativas seja no Programa de Pós-Graduação, seja na Associação Nacional de Educação (ANDE) e na Revista da ANDE com a qual ele colaborou publicando os artigos “Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico”, no número 4, de 1982; “Tendências pedagógicas na prática escolar”, n. 6, de 1983; e “Didática e prática histórico-social”, n. 8, de 1984, além de participar da Equipe Editorial (n. 6, 1983; n. 11, 1986; n. 12, 1987) e do Conselho Editorial (n. 7 e 8, 1984;

n. 9, 1985; n.10, 1986). Os mencionados três artigos publicados na Revista da ANDE juntamente com “Orientação educacional, escola pública e pedagogia crítico-social dos conteúdos”; “Psicologia da Educação: uma avaliação crítica”; e “Anotações sobre a questão pedagógico-didática e a política da educação” compuseram o livro *Democratização da escola pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*, publicado em 1985 pelas Edições Loyola.

A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” se inspira diretamente em Snyders que propõe, no livro *Pedagogia progressista*, a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir entre si as diferentes pedagogias, mas principalmente para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora (SNYDERS, 1978, p. 309). Vê-se que, inspirando-se num autor marxista, Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo retomando, assim, a linha teórica de sua militância que havia, por assim dizer, sido colocada entre parêntesis entre 1967 e o final dos anos 70 em suas atividades profissionais. Com efeito, como ele registra em seu depoimento (LIBÂNEO, 1994, p.27), sua experiência no Ginásio Experimental da Lapa tinha sido marcada pela visão escolanovista predominantemente na versão deweyana juntando, porém, outros autores de forma eclética. Os artigos escritos entre 1982 e 1984, reunidos em *Democratização da escola pública* conduziram, pela inspiração snyderiana, à proposta da “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”. No entanto, nessa obra a referência ao marxismo não chega a ser aprofundada alimentando, antes, o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente se expressa no próprio título do livro. Diferentemente dos que vieram a se alinhar com a Pedagogia Histórico-Crítica que se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, assumindo uma concepção que se contrapunha à visão liberal, os que se ligaram à Pedagogia crítico-social dos conteúdos mantinham como referência a visão li-

beral, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas. Desse modo permanecia em aberto a questão relativa ao grau em que a proposta se mantém ainda nos limites da concepção liberal. Essa problemática foi retomada por Libâneo em sua tese de doutoramento, defendida em 1990 na PUC de São Paulo.

Como registrei em *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2018, p. 419), nessa sua pesquisa de doutorado ele aprofunda a análise dos fundamentos pedagógicos buscando apoio não apenas em autores que já vinham sendo divulgados no Brasil como Snyders, Manacorda, Suchodolski e Schmied-Kowarzik, mas em estudos de Leontiev, *Atividade, consciência e personalidade*; de Klingberg, *Introdução à didática geral*, de uso corrente na então Alemanha Oriental; Danilov e Skatrin, *Didática da escola média* e Danilov, *O processo de ensino na escola*, utilizados nas escolas soviéticas. Além desses, ligados à área de didática, lançou mão, também, dos trabalhos de Leontiev, Luria, Vigotski e Petrovsky, ligados à psicologia educacional (LIBÂNEO, 1990). Trilhando esse caminho Libâneo se diferenciou, de certo modo, do grupo daqueles que, estando de algum modo sintonizados com a “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”, levavam em conta a referência do marxismo, mas não chegaram a ultrapassar o horizonte liberal no encaminhamento das questões educacionais. Membros desse grupo irão, nos anos 90, aderir às reformas educativas alcinhas de neoliberais, assumindo postos no aparelho governamental em nível federal, estadual e municipal, de modo geral integrando ou aproximando-se do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Após seu doutorado, Libâneo prosseguiu com suas atividades de ensino e pesquisa na Universidade Federal de Goiás (UFGO) e, a partir de 1997, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOÍÁS).

Sua significativa produção abrange diferentes aspectos da educação concentrando-se predominantemente nas questões da teoria peda-

gógica e da didática assim como na organização e gestão da escola mantendo-se sempre atento à compreensão e análise crítica das medidas de política educacional. É nessa condição que se manifestou criticamente em relação aos pareceres e resoluções relativos à formação de professores e, especificamente, ao Curso de Pedagogia. É assim que José Carlos Libâneo, em artigo publicado na Revista *Educação & Sociedade* (2006, p. 843-876) mostra várias imprecisões contidas na Resolução do Conselho Nacional de Educação aprovada pelo Conselho Pleno em 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b) em decorrência do Parecer n. 03/2006, também aprovado pelo Conselho Pleno em 21 de fevereiro de 2006 que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006a). Na base das imprecisões situa-se a falta de clareza sobre o significado de pedagogia e, em consequência, sua redução à docência. Essa mesma linha de argumentação é retomada em outro texto escrito por Libâneo em conjunto com Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta. Arrolando uma série de falhas detectadas no texto, os autores concluem: “a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 94).

Diante dessa discussão considerei (SAVIANI, 2012, p. 60) que não deixa de ser curioso observar que o movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, que desembocou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), se constituiu em oposição às propostas apresentadas por Valnir Chagas, em especial aquela traduzida no slogan “formar o especialista no professor”. No entanto, esse movimento acabou por incorporar, de certo modo, esse slogan, ao definir a docência como base da formação dos profissionais da educação. De outra parte, Luiz Carlos de Freitas,

seguramente a liderança mais proeminente da ANFOPE, explicitou críticas bastante incisivas à ideia de José Carlos Libâneo de considerar a aula como a unidade básica do trabalho didático, taxando-a de reducionista em face do entendimento de que o objeto da didática é muito mais amplo do que a aula (FREITAS, 1995, p. 29-49). Contudo, Luiz Carlos se converteu num dos mais aguerridos defensores da docência como base da formação do educador, posição essa criticada por Libâneo como redutora da educação e, portanto, da pedagogia, cujo objeto não se reduz à docência. Provavelmente esses exemplos se constituam numa expressiva ilustração do fenômeno da polemização do campo pedagógico, tema que analisei no Capítulo XII do livro *A Pedagogia no Brasil: história e teoria* (SAVIANI, 2012, p. 123-126).

Abordando o trabalho docente sob a perspectiva didático-pedagógica, Libâneo estabeleceu interlocução com o “movimento da didática crítica” que se desenvolveu ao longo da década de 1980, cujos principais canais de comunicação são representados pelos Seminários denominados “Didática em questão” e pelos ENDIPEs (Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino).

Efetivamente é relevante sua contribuição à questão da didática que se efetivou desde a pesquisa para a tese de doutoramento. Depois, buscando subsidiar o ensino, lançou a obra *Didática* que em 2012 já havia atingido a 34ª edição e que, no ano seguinte, em 2013, teve uma reedição que já contou com oito reimpressões. Consequentemente, Libâneo foi um dos autores objeto de análise na tese de Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 – 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*, defendida na Faculdade de Educação da USP em 2011.

Em seu depoimento à autora da tese, Libâneo esclarece que não aderiu ao pós-moderno, apenas se sensibilizou para trabalhar com os novos temas. Assim, diz ele que concorda que o “livro *Didática* é de-

masiado racionalista” e que “se fosse reescrever esse livro, certamente introduziria mais o tema da afetividade, da diferença, da cultura, da linguagem” (FARIA, 2011, p. 262). E, mais adiante levanta as seguintes questões: “o que é pensamento crítico hoje? Que outros elementos não contemplados na teoria histórico-cultural ajudam a atualizar a ideia de pensamento crítico, de ensino crítico? Como o afetivo e a emoção, o pensamento crítico e a cultura, podem ser contemplados para além das premissas da teoria do ensino desenvolvimental?” (idem, p. 264).

À luz do posicionamento expresso nessa entrevista concedida para a tese de Lenilda Faria, creio ser possível detectar uma diferença, ainda que um tanto sutil, na comparação entre a “pedagogia crítico-social dos conteúdos” e a “pedagogia histórico-crítica”. Em seu depoimento a meu respeito por ocasião do “Simpósio de Marília”, Libâneo afirmou que, perguntado sobre a diferença entre essas duas teorias pedagógicas, sua resposta é: “nenhuma”. E concluiu: “importa, assim, menos a denominação e mais a unidade de propósitos e de convicções” (LIBÂNEO, 1994, p. 30). Sem pretender negar a “unidade de propósitos e de convicções”, permito-me introduzir, aqui, “cum grano salis”, uma fina diferenciação: dir-se-ia que a Pedagogia crítico-social dos conteúdos está para a Pedagogia histórico-crítica assim como a Teoria crítica da Escola de Frankfurt está para a teoria gramsciana. Para esclarecer o sentido desse enunciado retomo a comparação que fiz entre Gramsci e a Escola de Frankfurt².

A opção de Gramsci pelo socialismo e, em seguida, pelo comunismo decorreu de um profundo e vital enraizamento nas condições concretas de desenvolvimento da história dos homens. Sua percepção de que cada indivíduo singular participa da condição humana em sua plena historicidade se alimentou ao mesmo tempo de sua experiência

2 Cf. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, Cap. 15. Pressupostos gramscianos da pedagogia histórico-crítica, item 2. “Lição de método, marca distintiva do posicionamento de Gramsci diante de Marx e do marxismo” (SAVIANI, 2019, p. 252-257).

real, como homem originário da província, de uma região rústica e atrasada e de seu profundo contato com a teoria do desenvolvimento histórico da humanidade elaborada por Marx. Nessas circunstâncias, sua leitura de Marx, longe de se constituir num empreendimento intelectual porque distanciada das questões práticas, dos anseios e perplexidades do conjunto dos homens, foi um empreendimento genuinamente intelectual exatamente porque movida e crivada pelas necessidades próprias, as mais elementares e as mais sublimes, dos homens de sua época. Por isso ele apreendeu, provavelmente mais do que nenhum outro, a teoria marxista não como doutrina, mas como método, mais precisamente, como o método que se orienta, sempre, pela análise concreta de situações concretas.

Penso que a partir daí é possível compreender a diferença fundamental entre Gramsci e a “Escola de Frankfurt”. A problemática originária é a mesma. Gramsci, diante do fracasso da tentativa de levante operário na Itália, em 1922, se perguntou: por que a revolução proletária teve êxito na Rússia e fracassou na Itália? A mesma questão é posta pela “Escola de Frankfurt” diante do fracasso do movimento operário na Alemanha em 1923. Em suma, em ambos os casos, o problema que se punha era o mesmo: as condições de realização da revolução socialista no ocidente. E a perspectiva de análise da qual partem, também é a mesma: o marxismo. No entanto, o modo como se posicionam diante dessa perspectiva teórica é distinto. Enquanto Gramsci se posiciona, como ele mesmo dizia, em termos ortodoxos, eu diria que os membros da “Escola de Frankfurt” adotam uma postura heterodoxa.

Gramsci toma o marxismo em termos ortodoxos, isto é, ele entende que a “filosofia da práxis” é uma filosofia integral, uma teoria completa que dispõe de todos os elementos necessários para dar conta dos problemas enfrentados. Não necessita ser complementada por outras teorias. Inversamente, os teóricos da “Escola de Frankfurt” consideram o marxismo como a referência básica, mas não suficien-

te, entendendo que ele deveria ser complementado por outras teorias, fundamentalmente pela sociologia empírica e pela psicanálise.

Portanto, dizer que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos está para a Pedagogia Histórico-Crítica assim como a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt está para a teoria gramsciana significa, então, que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos se baseia no marxismo, porém numa visão heterodoxa, enquanto que a Pedagogia Histórico-Crítica se baseia no marxismo numa perspectiva ortodoxa. Claro que não se trata de uma ortodoxia à moda religiosa que estiola a doutrina enrijecendo-a e tornando-a impermeável às transformações históricas. Trata-se de uma ortodoxia do método. Marx exercitou à exaustão o método da análise concreta de situações concretas debruçando-se sobre o processo de nascimento, desenvolvimento, transformações e possível superação do capitalismo, mantendo-se atento a todos os acontecimentos importantes de sua época. Gramsci, fiel a essa diretriz metodológica aplicou o método marxista examinando a nova situação que se pôs ao longo do século XX para a revolução proletária no Ocidente, o que o levou a elaborar a “teoria do Estado ampliado”, também chamada de “teoria do Estado integral”. Cabe, pois, a nós, conforme o entendeu Gramsci, dar continuidade a esse procedimento enfrentando com a mesma diretriz metodológica as novas questões que a nova situação histórica vem colocando. Consequentemente, enquanto a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos advoga o recurso a elementos não contemplados pela teoria marxista e se pergunta como o afetivo e a emoção, o pensamento crítico e a cultura, podem ser contemplados para além da teoria marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que o materialismo histórico-dialético é uma filosofia integral, uma teoria completa que dispõe de todos os elementos necessários para dar conta dos problemas enfren-

tados não necessitando, portanto, ser complementado por aspectos de outras teorias.

Por fim, embora seu livro *A democratização da escola pública*, no qual foi proposta a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, continuou sendo reeditado atingindo, em 2012, a 27ª edição, o fato é que José Carlos Libâneo não deu continuidade, pelo menos de forma explícita, à referida teoria pedagógica. Inversamente, a Pedagogia Histórico-Crítica continuou se desenvolvendo tendo constituído um vigoroso movimento de construção coletiva que prossegue de forma crescente com um número cada vez maior de colaboradores.

Além da breve incursão na “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”, da qual apresentei uma brevíssima síntese em *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2018, p. 418-420), é de grande magnitude a contribuição de Libâneo para o desenvolvimento dos estudos da teoria pedagógica e da didática tanto por meio da produção individual expressa em obras com sucessivas reedições, como pelas publicações em parceria com outros pesquisadores mantendo sempre em mira a democratização da escola pública como instrumento primordial para a elevação cultural das camadas populares.

Completando, neste ano de 2020, 75 anos de idade e 54 anos de magistério com uma produção relevante, contínua e intensa, Libâneo faz jus plenamente à homenagem que a Universidade Federal de Goiás e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, decidiram lhe prestar. E eu, particularmente, sou grato por ter sido convidado a participar dessa iniciativa. Como seu amigo desde a juventude e tendo compartilhado o interesse pela educação e pela pedagogia assim como a luta contra a ditadura, com certeza continuamos sintonizados na árdua luta de hoje contra o “obscurantismo beligerante”, o autoritarismo e a barbárie profascista que se apossou do governo de nosso país. E me associo intelectual e afetivamente a essa merecida homenagem por meio do depoimento objetivado neste texto.

São Paulo, 15 de julho de 2020.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, CNE. “Parecer CNE-CP n. 03/2006”, de 21/02/2006. *Diário Oficial da União*, de 11/04/2006a (Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf).

BRASIL, CNE. “Resolução CNE/CP n. 1/2006”, de 15/05/2006. *Diário Oficial da União*, de 16/05/2006b, Seção 1, p. 11. (Disponível também em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque. *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 – 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 2011.

FRANCO, M.A.S., LIBÂNEO, J.C. e PIMENTA, S.G. “Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130. jan./abr./2007, p. 63-97.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, Papirus, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. “Minha convivência com Dermeval Saviani”. In: SILVA JR., Celestino Alves (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez, 1994, p. 22-31.

_____. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. Tese de Doutorado, PUC-SP, São Paulo, 1990.

_____. “Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita”. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96-Especial, out. 2006, p. 843-876.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, 2ª ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*, 5ª ed. Campinas, Autores Associados, 2018.

_____. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas, Autores Associados, 2019.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almedina, 1974.

RECONHECIMENTO AO INTELLECTUAL

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Antonio Joaquim Severino

INTRODUÇÃO

Ao prestar esta homenagem ao Prof. José Carlos Libâneo, registrando-a nesta obra coletiva, os autores certamente se assumem também como representantes de toda uma extensa comunidade de educadores, propondo-se a expressar o reconhecimento dessa comunidade pelo valor e da importância da contribuição dada por ele à educação nacional. Não se trata de um tributo de algumas pessoas a uma outra pessoa, mas de manifestação do reconhecimento público por essa contribuição. Se, obviamente, as falas nascem das vivências pessoais de cada depoente, elas se constituem de ressonâncias coletivas que transcendem as experiências individuais, todas elas marcadas por compartilhamentos intersubjetivos.

Assim, o objetivo dessa obra é identificar a contribuição que este intelectual educador tem dado a sua sociedade, de modo que essa referência e atitude não só sejam compartilhadas com os contemporâneos mas também com os pósteros. Trata-se de um registro histórico, que liga a vida do homenageado ao ciclo da vida da sociedade, da qual fez parte e para a qual contribuiu e continua contribuindo de forma destacada.

De minha parte, tenho como objetivo neste meu capítulo mostrar que Libâneo dá uma significativa contribuição à educação nacional mediante o exercício de sua condição de um intelectual identificado com a causa da emancipação humana, respaldando-se em fundamentos filosóficos. Fundamentos estes consonantes principalmente com as categorias epistemológicas fornecidas pela teoria histórico-cultural de Davydov e Vigostski (LIBANEO, 2012a). Para tanto, são destacadas as principais frentes de seu pensamento a partir das quais entendo que ele desenvolve o sentido integral da educação, ao abordar as questões nucleares postas pela Pedagogia, pela Didática, pela formação e atuação dos professores e pela instituição escolar.

UM INTELLECTUAL EDUCADOR

José Carlos Libâneo é um intelectual educador e, nessa condição, merece mesmo o reconhecimento da comunidade. Por isso, o que está em pauta não é simples expressão de uma forma de gratidão, a homenagem quer traduzir o reconhecimento da comunidade pela valiosa contribuição trazida por ele à educação nacional. Trata-se de manifestar a consciência que todos têm da vida que ele dedica à educação, assumida como uma causa pela emancipação dos excluídos, causa que sempre considerou e praticou como afirmação da dignidade da pessoa humana e via mediadora para a sua realização histórica.

Como intelectual dedicado, Libâneo considera o conhecimento sua ferramenta epistêmica fundamental. Daí investir sistematicamente em aguçá-la para poder dar conta da realidade que, ao mesmo tempo que é o ninho que acolhe naturalmente a espécie humana, constitui para ela um desafio radical, exigindo dela mais que a mera adaptação, uma possível harmonia funcional para a sobrevivência. Por isso mesmo, a realidade envolvente, a circunstância, torna-se culturalmente problemática para os humanos, demandando uma verdadeira decifra-

ção. Não se põe como puro fato, pura objetividade, uma vez que interpela, ininterruptamente, a subjetividade dos humanos.

Pode-se então afirmar que intelectual é aquela pessoa que enfrenta conscientemente o desafio de decifrar a realidade que se apresenta inicialmente como um espesso nevoeiro de aparências. Ele sabe que é então preciso olhar e ver além das aparências que, por mais fascinantes que possam ser, escondem sempre o verdadeiro modo de ser das coisas.

O intelectual tem assim uma sensibilidade agudizada, procurando sempre apreender a realidade, insatisfeito que está a visão imediata das coisas, tal como praticada na atitude do senso comum e até mesmo nas visões dogmáticas das diferentes modalidades de subjetivação. Por essa razão, sua abordagem é necessariamente crítica, ou seja, nada é assumido como verdade pura e simples, é sempre uma atitude anti-dogmática, todo resultado do conhecimento precisa ser ampla e profundamente testado, não só à luz do próprio exercício epistêmico mas também à luz das referências das experiências históricas da própria humanidade.

Tem sempre muito clara para si e leva em conta o fato de, que o saber se envolve muito facilmente com o poder, tendência sempre vigente no seio da sociedade humana. Ele torna-se, muitas vezes, arma do poder. Daí a exigência de uma permanente vigilância frente às artimanhas do poder, estratégias de dominação que impregnam as relações humanas, num prolongamento cultural da luta pela sobrevivência natural. Em decorrência, é sempre provocado pela indignação com o *status quo*, que precisa dizer a que veio, não se satisfazendo nunca com o estado vigente das coisas. Percebe o desajuste, a desigualdade que vige entre as pessoas, sobretudo a intervenção deletéria do poder, sob todas suas formas. Esta é outra dimensão do intelectual que se engaja então politicamente, entendendo que o saber deve se tornar arma de libertação, de emancipação, à vista da necessária sensibilidade profunda que tem à dignidade de todos os homens.

Libâneo conduziu sua existência como um autêntico intelectual, dando à comunidade uma demonstração dessa sua condição não só pela tessitura teórica de seu pensamento, ao defender posições interpretativas sobre o sentido do existir humano, em suas mais diversas dimensões, mas também pela sua atuação prática, como sujeito político, assumindo exemplarmente atitudes coerentes com o pensamento teórico. Compartilha solidariamente os resultados de seu pensamento comprometido com causas de interesse coletivo. É um educador universal. Para tanto, elabora uma sistematização de seu pensamento que expressa uma proposta cultural, um projeto formativo. Incentiva o debate público com seu pensamento, não é um pensador auto-centrado, nem um funcionário da tradição. Solidário com seus semelhantes, não pratica o conhecimento competente e crítico só para sua fruição pessoal, com egocêntrica vaidade.

Não há como não se referir aqui à concepção de intelectual orgânico, construída por Gramsci (1989). Não estamos diante daquele erudito, que gira, zeloso, em torno de seu acervo de conhecimentos, numa postura autocentrada. Mas como alguém que se envolve, com empenho e dedicação, na luta pelos interesses da classe desfavorecida da sociedade. Como intelectual comprometido com a emancipação dos que ainda estão oprimidos, Libâneo descarta a posição condoreira de uma prática científica fundada na suposta neutralidade epistêmica e põe o conhecimento e a educação a serviço da libertação das pessoas, reverberando a intensa sensibilidade que tem às angústias e aos dramas dos excluídos.

A luta emancipatória pelo conhecimento, a ser assumida pelo intelectual educador, com os recursos da filosofia, no contexto da atualidade histórica, precisa levar em conta o próprio questionamento da epistemologia moderna. Disso está plenamente consciente Libâneo que, no entanto, não se deixa embalar pelo mavioso canto da sereia pós-moderna:

Mas, se é verdade que a racionalidade da modernidade produziu, em nome da razão, injustiças, desigualdades, exclusão social, é momento de resgatar sua dívida mediante a crítica da razão instrumental e a recuperação da razão crítica como meio insubstituível de conhecer. É, também, procedente a insistência dos críticos de uma razão que desconhece a sensibilidade. Estamos já suficientemente alertados para a relevância da dimensão afetiva no processo do conhecimento e na organização escolar, destacando o lado subjetivo no desenvolvimento intelectual (1998, p. 77-78)... E recorrendo a Rouanet (1986a.), reitera a convicção de a consciência moderna sabe que o homem é uma unidade de razão e sensibilidade; mas se quiser conhecer, não tem outro instrumento que a razão.

A EDUCAÇÃO E O COMPROMISSO COM A EMANCIPAÇÃO

Cabe ressaltar, desde o início, a coerente continuidade da vida e da obra deste intelectual educador. É o que certamente encontrarão os leitores deste livro, ao compartilharem as exposições e análises que os diversos autores desenvolvem abordando distintos aspectos de sua trajetória histórica e de sua produção teórica. Esta coerência na exposição de seu consistente pensar teórico e no testemunho de sua atuação prática nasce, sem dúvida, de sua firme convicção do lugar que atribui à educação como mediação privilegiada da emancipação dos seres humanos, como via áurea da libertação das pessoas e de sua plena humanização.

Encontra-se aí um sólido alicerce, de constituição filosófica, impregnado, de um lado, de uma profunda consciência da inefável dig-

nidade humana, no plano ontológico, e, de outro, de uma radical sensibilidade à condição de opressão na qual se encontram as pessoas, na realidade histórica, no caso, na sociedade brasileira. Esse processo responde pela trama da dominação de indivíduos e grupos sobre outros indivíduos e grupos, o que faz que as sociedades históricas se componham de dominados e dominadores, de incluídos e excluídos, situação que destrói historicamente a igualdade ontológica das pessoas. Muitas pessoas passam então a existir em condições de alienação, de opressão e de degradação. Situações que precisam ser superadas, uma vez que comprometem a condição de uma existência digna para todos os humanos.

Quer falando ou escrevendo sobre a natureza da Pedagogia, sobre currículo, sobre didática, sobre a formação dos educadores, sobre a gestão da escola ou sobre a política educacional, Libâneo nunca perde de vista o sentido primacial da educação: investimento intencional e sistemático no processo de emancipação dos entes humanos, tão bem representados pelos educandos brasileiros. Tanto em seu pensamento exposto de forma sistematizada em seus numerosos escritos, como na sua atividade de rigoroso pesquisador, na sua atividade docente e na formação de novos professores e pesquisadores assim como na sua militância político-social, Libâneo demonstra a coerência com seus pressupostos filosóficos e o compromisso permanente com a causa emancipatória da educação. Para ele, a formação humana é o próprio processo da humanização, processo que, por sua vez, é o movimento de emancipação, ou seja, de superação de todos os entraves que impedem os homens de se tornarem pessoas autônomas e livres, dentro de suas coordenadas existenciais. A educação deve ser concebida e praticada como prática mediadora da emancipação, da constituição de sujeitos livres, dotados de autonomia pessoal.

Vê-se então, alicerçando toda a obra teórica e toda a atuação prática de Libâneo, uma consistente fundamentação filosófico-educa-

cional, que sustenta a razão de ser do processo educativo, como processo de formação humana. Processo prático mas que demanda uma alicerce teórico.

Com efeito, encontramos-nos, nos albores do século XXI, vivendo num mundo bastante desumanizado e, ao que tudo indica, num processo de crescente desumanização. As perspectivas são regressivas, não apontando luzes no fim do túnel. Desumanização que se manifesta em um tríplice vetor.

Num primeiro âmbito, enfrentamos essa desumanização em nossa relação com o mundo natural. E não se trata apenas da piora de nossa relação com o ambiente físico, chaga que vem corroendo essa relação há já bastante tempo e que agora sangra gravemente, com difícil estancamento, em que pese a mais aguçada tomada de consciência que está sendo sentida por amplos segmentos da humanidade. Estou me referindo mais especificamente à degradação no mundo do trabalho, prática mediadora dessa relação com a natureza física.

Mas a principal esfera em que se manifesta a desumanização diz respeito à relação até hoje marcada por uma trama social de extensa desigualdade e de muita opressão. Por isso mesmo, se quisermos pensar a condição humana histórica, a via áurea é mesmo aquela de sua teia social de existência. É na condição de sua sociabilidade que a espécie realmente se alicerça, de modo mais intenso, ao se constituir ao longo do tempo histórico. É que, quer falemos de nossa relação com a natureza, quando desenvolvemos uma prática técnica e produtiva, quanto então mergulhamos na esfera do trabalho, quer quando nos reportamos a nossa prática simbólica, imersos nas atividades da cultura, como que relacionando com nossa subjetividade, vamos constatar que a manifestação da desumanização aí se dá não pela resistência da natureza ou pela insuficiência de nosso saber e de nosso fazer, mas pela interferência resistente do poder.

FORMAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

A educação é processo prático mediante o qual a espécie mergulha fundo na tessitura de sua existência histórica. É um momento de intensa inserção na vida do grupo social em que existimos, em que levamos efetivamente nossa vida concreta, cotidiana. Com efeito, a prática educativa é mediação das três grandes práticas existenciais, acima referidas, que dão conta de nossa condição histórica: o trabalho, a sociabilidade e a cultura simbólica. Estas três práticas são condicionantes de nossa humanização mas também são os lugares da desumanização, sempre ameaçadora .

Em que pese a tendência de muitos praticantes da filosofia de sempre a caírem em uma visão que, além de metafísica, é idealista, essas três práticas têm concretude histórica, totalmente realista, expressando objetivamente a vida dos homens históricos em carne viva. Não há nada de idealismo sonhador, abstrato, romântico nessa visão, ainda que tenha de se expressar pela mediação de ferramentas simbólicas.

O nosso mundo atual realiza-se e se manifesta concretamente a nós como um mundo desumanizado porque nele o trabalho ainda é degradante, a cultura é alienante, mas sobretudo porque nossas relações sociais são opressivas. A desumanização inerente à esfera de nosso fazer, onde ainda ocorre muita degradação, e àquela que se dá no mundo da cultura simbólica do saber, universo da alienação, decorre sobretudo da opressão que ainda é muito forte na esfera da sociabilidade. É a desumanização provocada pelo poder que atravessa o social que consolida e reforça as desumanizações do mundo do trabalho e do universo da cultura simbólica. Embora tenhamos avançado na superação das formas degradantes do trabalho e das formas de alienação no exercício da atividade cultural, pouco superamos as formas de opressão social. É mesmo o caso de comparar a permanência da dominação no seio da sociedade humana à presença arrogante da Esfinge à porta

de Tebas, como já nos relatara o mito grego. É que a humanidade já resolveu grande parte dos problemas do saber e do fazer, mas não as terríveis injunções do poder. Ela se constitui então como desafio à prepotência da esfinge do poder, movimento e luta pela emancipação.

A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

A educação só se legitima integralmente quando ocorre como via de emancipação, plena constituição do humano, denunciando e questionando essa opressão do poder. Combate e luta com vistas à superação da degradação do trabalho, da opressão social e da alienação cultural. O trabalho, a sociabilidade e a cultura são as mediações em que pode ocorrer a humanização.

Mas, para conceber e praticar a educação como força emancipadora é preciso compreendê-la em sua concretude: é o que busca fazer tanto o conhecimento científico como o conhecimento filosófico, que se desdobra em múltiplas modalidades. Daí a preocupação com a fundamentação científica e filosófica da formação dos educadores e com a busca do critério de construção dos currículos formadores desses agentes da educação. Entende-se então porque Libâneo sempre se empenhou em clarear, ao máximo possível, o sentido dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas.

Daí também sua incisividade em defender que a educação precisa investir na realização de mudanças históricas qualitativas bem concretas:

A educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças

qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos (2008, p. 111).

Processo prático que, no entanto, pressupõe um alicerce teórico, tanto em sua dimensão pessoal como na dimensão social. Intelectual rigoroso, Libâneo está convicto de que o conhecimento é a grande ferramenta de que os homens dispõem para delinear e conduzir sua existência histórica. Donde decorrem o vínculo cerrado e indissolúvel entre educação e conhecimento bem como a relevância que assumem em seu pensamento a ciência e a filosofia.

Assim a educação não pode ser conduzida sem o alicerce teórico do conhecimento científico. Por isso, é preciso construir uma ciência da educação, sem dúvida sempre referida aos fundamentos filosófico-educacionais, mas também autenticamente ciência. E esta ciência é a Pedagogia: ciência teórica e mediação prática da educação. A Pedagogia é concebida como ciência da educação, encarregada de dar conta do fenômeno educacional e de sistematizar os fundamentos da prática educativa. Para tanto, fornece as bases teóricas referenciais para a prática educativa, ao fundamentar a Didática. Uma das principais esferas de sua vasta obra de Libâneo, é a discussão do status epistemológico da Pedagogia e da Didática, ao buscar esclarecer e fundamentar essa condição científica destas disciplinas:

... a pedagogia é assumida como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo globalizado do fenômeno educativo, busca a contribuições de outras ciências que têm a educação como um de seus temas” (2012a, p. 38).

A Pedagogia é conhecimento teórico, epistemologicamente construído, mas é também processo prático de intervenção socio-cultural

na realidade histórica, sempre visando a formação humana, buscando mais humanização.

“A pedagogia, portanto, é uma reflexão sobre a atividade educativa, uma orientação para a prática educativa, uma direção de sentido das práticas de formação humana a partir de objetivos e valores necessário à humanização das pessoas numa sociedade concreta. É a teoria e a prática da educação. Portanto, o objeto de estudo da pedagogia é a educação (ou, no plural, as práticas educativas), enquanto prática social que atua na formação e o desenvolvimento do ser humano, em condições materiais e sociais concretas” (2012a, p. 38).

Como ciência, cabe-lhe investigar “a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, os procedimentos investigativos” (2012, p. 39), sem perder de vista que não deve se limitar ao como se faz mas buscar também responder ao por que se faz, de modo a orientar o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelos educadores.

A DIDÁTICA COMO PRÁTICA CURRICULAR

Por sua vez, ensino e currículo, são mediações concretas da prática educativa. A educação não ocorre solta numa estratosfera ideal. Trata-se de prática encarnada na vida concreta da espécie. Essas mediações dos processos de ensino/aprendizagem, em sua concretude, em sua efetividade, se organizam, se sistematizam e operam na esfera da Didática. Eis outra temática que envolve a fundo o pensamento de Libâneo, à luz do sentido que atribui à educação e que se traduz no núcleo significador da

Pedagogia. A Didática assume então o lugar sintetizador de onde passa a olhar e a pensar a Pedagogia e a própria educação. E todo seu grande esforço, coroado de muito êxito elucidativo, se concentra em mostrar que a didática não se constitui desvinculada do sentido substantivo da educação, ela é um ângulo fundamental de se apreender o próprio modo de ser da educação. Por isso mesmo, ela não é uma técnica mecânica de executar o ensino mas uma mediação, não só epistêmica, mas também ética, estética e política da formação humana, e como tal, não pode se afastar do sentido mais profundo da educação.

O ensino é atividade de mediação para promover o encontro formativo — afetivo, cognitivo, ético, estético — entre o aluno e o objeto de conhecimento, ou seja, a relação ativa do aluno com a matéria, destacando-se o papel das condições concretas para a realização dessa atividade (2012a, p. 41).

Cabe conseqüentemente à Didática estudar e conduzir o processo global de ensino em suas dimensões teóricas e práticas, relacionando entre si os objetivos, conteúdos, métodos e formas planejados de modo a assegurar ao aluno condições de apropriação de conhecimento mediante a aprendizagem. É a Didática que viabiliza o encontro fecundo entre a docência e a discência, pois lhe cumpre despertar no educando a capacidade do pensamento próprio, a ser marcado de autonomia, criatividade, competência e criticidade. Condições que, de modo geral, faltaram no ensino tradicional.

A didática, assim, realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. Tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em sua globali-

dade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios. As condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas (2012a, p. 39).

Trata-se de mediação imprescindível para a construção de sujeitos autônomos, sem jamais se reduzir a mera técnica de repasse de conteúdos informativos e habilidades mecânicas

Definindo-se como mediação escolar dos objetivos e conteúdos do ensino, a didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre docência e aprendizagem. [...] O processo didático de transmissão/assimilação de conhecimentos, habilidades e valores tem como culminância o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, de modo que assimilem ativa e independentemente os conhecimentos sistematizados (1990, p. 52-53).

Libâneo defende uma didática que “reconhece explicitamente a importância dos fins e conteúdos do ensino em seus marcos socioculturais e institucionais, ou seja, do currículo” (1998, p. 53). Didática e currículo se intencionalizam ao incorporarem a finalidade da formação humana, encarnando a transcendência das finalidades à imanência das mediações históricas.

A FORMAÇÃO DO AGENTE EDUCADOR

Mas a possível fecundidade de todas essas mediações demanda a integral participação e sistemática atuação do sujeito agente: é o educador, o professor, que não nasce pronto, precisa ser formado. Daí o foco na formação dos professores. Dada sua concepção do processo educativo, Libâneo entende que a atividade do professor não pode ser concebida como aquela de um técnico, como simples aplicação de habilidades e informações. A atuação docente é muito diferenciada, não leva à produção de nenhum artefato mecânico.

Não quer o professor como um consumidor passivo de inovações (1998, p. 74)

... o professor realiza uma atividade que implica atender à necessidade de as pessoas se educarem, aprenderem, desenvolverem sua atividade intelectual, no decurso da qual são realizadas ações e operações, tendo em vista o objetivo. A prática profissional de professores não uma mera atividade técnica, não se constitui como mero fazer resultante de habilidades técnicas, mas como atividade teórica e prática, uma atividade prática que é sempre teórica, pensada e um movimento do pensamento, do que resulta uma prática pensada. (2012, p. 55).

Sem dúvida, da relação entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem devem resultar quatro características que são então demandadas na formação do professor: domínio de conhecimentos, habilidades e modos de ação; apropriação de metodologias de ensino e de formas de agir que assegurem melhor qualidade e eficácia na atividade docente; conhecimento das características individuais e socioculturais dos alunos; conhecimento das práticas socioculturais e institu-

cionais em que os alunos estão envolvidos e as formas como atuam na motivação e aprendizagem dos alunos; convicções ético-políticas para o melhor entendimento do seu papel educativo e da ajuda que pode dar ao aluno para que ele possa pensar historicamente a realidade na qual se encontra (cf. 2012a, p.55-56).

O professor é o mediador do conteúdo transmitido. Ele deve propor atividades que conduzam o educando para a condição de sujeito ativo da própria aprendizagem no processo de transmissão e assimilação do conhecimento. O professor precisa estar atento aos aspectos cognitivos e subjetivos do aluno para desenvolver o aprendizado e torná-lo mais significativo.

A MEDIAÇÃO INSTITUCIONAL: LUGAR E PAPEL DA ESCOLA

Para atingir suas finalidades históricas intrínsecas, a educação demanda igualmente um espaço/tempo institucional, o que tem sido fornecido e desempenhado em nossa sociedade ocidental pela escola. Que precisa então ser organizada e gerenciada, coerentemente com os princípios que fundamentam a educação.

Libâneo tem trabalhado com o conceito de escola como “espaço de síntese”. Inspirando-se em Colon Cañellas (1994), vê a escola mais como uma estrutura possibilitadora de significado do que de informação. Cabe-lhe realizar a necessária síntese doadora de sentido e de razão crítica de todas as mensagens-informação acumuladas de forma diversa e autônoma através dos meios de comunicação e informação” (1998, p. 87).

Concebe a escola como espaço/tempo de luta de esclarecimento e mobilização contra as formas socioculturais de desumanização das pessoas, particularmente em seus estágios existenciais da infância e da adolescência.

... a escola e a sala de aula continuam sendo lugares privilegiados e especiais de luta contra as desigualdades sociais, a exclusão social, racial e de gênero. Lugares em que os alunos aprendem a razão crítica, desenvolvem competências comunicativas, criam e recriam as bases da formação cultural para que aprendam a atribuir significado pessoal à informação aos aportes culturais que vivenciam fora da escola (1998, p. 87).

Concordando com Giroux (1994) e McLaren (1993), Libâneo defende que os educadores deixem de teorizar sobre a escola e passem a teorizar para a escola. Como cultura organizacional, a vida escolar pode ser modificada pelos integrantes da escola. Pode e deve ser discutida, avaliada, constantemente replanejada, buscando sempre implementar seu projeto educacional.

o desafio continua sendo a proposta da escola de qualidade para todos, mas também uma escola atual, ligada ao mundo econômico, político, cultural, midiático. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo trabalho dos pedagogos e dos professores. Essas tarefas dependem da recuperação da significação social da atividade pedagógica e da atividade do professor, tarefa à qual os pedagogos e a investigação pedagógica não pode se omitir (LIBÂNEO, 2012b, p. 33).

Dada a natureza de seus objetivos e finalidades, a escola tem um compromisso intenso com a cultura, com o conhecimento, com

a eticidade, para contribuir com a construção de uma sociedade mais culta, mais digna e mais justa. Por isso, mantém luta contínua pela emancipação, pela inclusão, pela plena humanização. Pleito que nos legam a obra teórica e a atuação prática de José Carlos Libâneo, nesta transição de século e milênio.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. O intelectual na sociedade da informação: ensaio sobre subjetividade, conhecimento e comunicação. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto v. 17, n. 2, p. 393-404, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200011 &lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 fev. 2020.

COLON CAÑELLAS, Antonio J. La educación como comunicación. In: CASTILLEJO, José L. et al. *Teoría de la educación. Madri*, Taurus Universitária, 1994.

GIROUX, Henry A. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia crítica como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

LIBÂNEO, José C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Infância, escola, modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1996a.

LIBÂNEO, José C. Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? Notas sobre as exigências educacionais contemporâneas e as novas atitudes docentes. *Fragmentos de Cultura*, n. 26. Goiânia, set. 1997

LIBÂNEO, José C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M. Rita S (org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papyrus, 1998.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José C. SANTOS, Akiko. *As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação*. IN. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José C. O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós graduação em educação. *Revista Educativa*. Goiânia, v. 11, n. 1, p. 109-121, jan./jun. 2008.

LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LIBÂNEO, José C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Itaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria a. S; PIMENTA, Selma G (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010b.

LIBÂNEO, José C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES,

Nilda (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012a. p. 35-60.

LIBÂNEO, José C In: BRABO, Tânia S.A.M.; CORDEIRO, Ana P.; MILANEZ, Simone G. C. (orgs.). *Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Marília : Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012b. p. 11-34.

LIBÂNEO, José C. *As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação*. <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>. Acesso em 27 fev 2020.

Mc LAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ROUANET, Sérgio P. Do pós-moderno ao neo-moderno. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, (84):86-97, jan./mar. 1986.

O COMPROMISSO DO PROF. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO COM A ESCOLA PÚBLICA - UM FIO NARRATIVO DE MINHAS MEMÓRIAS



Selma Garrido Pimenta

“... a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”

Ecléa Bosi, 1983.

Encontrei em Ecléa BOSI (1983:23), o apoio para escrever o presente texto, buscando em minhas memórias fragmentos da convivência acadêmico – profissional que tive ao longo dos últimos quarenta anos com o Prof. Dr José Carlos Libâneo. Neste livro que o homenageia, me propus destacar de sua trajetória seus compromissos com a escola pública brasileira. Assumo também de Ecléa Bosi, seu conceito de que *“muitas recordações que incorporamos a nossos repertórios não são somente nossas, mas parte de uma substância social com ressonância coletiva (...)”*, e procuro situar os acontecimentos aqui lembrados em seus contextos. E ainda, que a memória é viva pois *“lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado, (p. 17).* Compõem o texto as transcrições gravadas de minhas memórias, entremeadas com excertos de algumas obras do Homenageado que considero as mais expressivas para este recorte.

Começo com um breve relato-memória dos compromissos iniciais de Libâneo com a escola pública numa trajetória que en-

treceza com a minha, no GEPE - Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (metade e finais dos anos 1960), na ANDE - Associação Nacional de Educação e nas CBEs - Conferências Brasileiras de Educação (anos 1980). Na sequência, faço um percurso pelos longos, profundos, densos e profícuos, por vezes acidamente criticados, caminhos da didática em defesa da escola pública, com a sustentação dos ENDIPEs – Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (e suas versões estaduais que Libâneo criou em Goiás, o GT04 (Didática) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED desde finais dos anos de 1970 até os dias de hoje. Nessa extensa trajetória existencial, intelectual, acadêmica e militante insiro, por vezes, alguns pequenos excertos de sua obra, amplamente difundida, iluminadora, lida, debatida, criticada, textos que considero primordiais sobre o tema, contextualizando-os sempre que possível.

A ESCOLA PÚBLICA NÃO ERA PARA OS POBRES

A luta dos pioneiros pela inclusão social

1960, Brasil. O índice de crianças brasileiras fora da escola nessa época superava os 50%. Ou seja, a maioria da população brasileira com direito à educação estava fora da escola porque não havia escola pública em quantidade suficiente para atender a essa demanda. Esse tema já havia sido colocado pelos Pioneiros da Educação Nova em 1932, tendo à frente Anísio Teixeira, demandando a ampliação do sistema público de ensino e de educação escolar para as crianças pequenas, no hoje denominado Ensino Fundamental, para que as crianças brasileiras pudessem ter acesso à essa escolaridade. Como sabemos, esse apelo foi pouquíssimo atendido ao longo do período de 1930 a 1960. Por isso, em 1959, outro grupo de intelectuais, desta vez sob a liderança de Florestan Fernandes, elaborou o manifesto em defesa da expansão da escolaridade pública com o título “*Manifesto dos Educadores: mais uma Vez Convocados.*”

Na sequência, o país sofre o golpe militar em 1964 que instaurou a ditadura que duraria longos 20 anos. Nesse período, a perspectiva para a expansão da escolaridade pública e para qualquer cuidado com a educação pública da população brasileira, se anunciava como bastante tímida, ao lado da crescente repressão, fechamento das instituições democráticas, perseguições, mortes, exílios, censura, e tantas outras formas de impedir um pensar divergente, crítico, ao sistema instituído pelas forças do sistema vigente.

OS ANOS DA GRADUAÇÃO NA “FFCL SÃO BENTO”

Estudando e militando

Pouco tempo depois do início desse período, por volta dos anos de 1966, conheci José Carlos Libâneo, então, como eu, estudante de graduação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, que posteriormente se tornaria Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, eu no curso de pedagogia, ele no curso de filosofia, eu militando no Movimento Estudantil da Juventude Universitária Católica (JUC) e ele militando no Centro Acadêmico e em movimentos políticos, principalmente na Ação Popular (AP), contrários ao regime militar. Ou seja, fazíamos parte, embora sem contato direto entre nós, do imenso Movimento Estudantil contra o golpe de 1964, contra os ataques que já começavam a se anunciar contra a educação pública, desmerecendo a escolaridade para a maioria da população, não por acaso, constituída de pobres, denominados pela Sociologia e Ciências Políticas, de classe baixa. O ano de 1966 foi um ano importante, porque essa juventude na então Faculdade de Filosofia, depois PUC, teve um mentor muito importante, significativo, que foi o intelectual prof. Dr. Joel Martins, que nos ensinou muitas coisas, dentre elas, como realizar pesquisa em educação, indo a comunidades pobres e ver, enxergar a realidade com algumas lentes teóricas.

Joel, psicólogo, foi nos inserindo, ao lado da nossa militância política, na realidade social, com rigor acadêmico, nos iniciando numa forma de pesquisa que partia da identificação dos problemas da realidade. No meu caso, lembro-me que minha primeira pesquisa foi em comunidades ribeirinhas que tinham grandes e graves problemas de saúde, que dificultavam o acesso das crianças à escolaridade básica ou seu desenvolvimento na escola. Lembro-me desses fatos para registrar o papel de Joel Martins na nossa formação de graduandos com um currículo que nos propiciava elementos para a análise crítica da realidade, nos inserindo na pesquisa e nos preparando para a atuação na área da educação. Joel havia criado na pedagogia um curso de especialização sobre pesquisa em educação, oferecido como uma opção aos concluintes de cursos de graduação; Libâneo o cursou no semestre que antecedeu a sua indicação, em 1967, para assumir a coordenação do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental II (GEPE II), uma das unidades do Experimental da Lapa. Tinha, então, 21 anos.

O EXPERIMENTAL DA LAPA – GEPE – UMA ESCOLA PÚBLICA DIFERENCIADA PARA INCLUIR OS EXCLUÍDOS **A militância profissional**

Foi pelas mãos de Joel que, após nossa formatura, fomos chamados, eu em 1965, e Libâneo em 1967, a atuar como profissionais numa escola pública experimental que foi marcante na defesa de fazer acontecer o direito à escolaridade pública. Essa escola era o GEPE - Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental, que para nós era o “Experimental da Lapa”, bairro em São Paulo no qual situava a Unidade I (o GEPE I), no mesmo prédio onde funcionava há anos o Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho. Ali, com o estímulo de Joel Martins e com o apoio incondicional da Profa. Dra.

Terezinha Fram, então diretora do GEPE I, que mantinha relações institucionais com a Secretaria de Educação do Estado, foi possível a criação de mais dois ginásios para atender diretamente crianças e jovens que, por algum motivo, estavam sendo excluídas das escolas regulares. Nesse contexto nasceu primeiro o GEPE II, seguido do GEPE III e do GEPE IV.

A estrutura das escolas GEPE diferia em alguns aspectos das demais escolas do sistema público. Ao invés de um Diretor, havia uma Equipe de Coordenação composta pelo Coordenador da Equipe, o Supervisor Pedagógico, o Orientador Educacional (ambos formados em pedagogia), e o Psicólogo. O conjunto das quatro escolas GEPE era administrado pela Equipe Central do Experimental, coordenada pela Profa. Therezinha Fram, assessorada pelo Prof. Joel Martins, e da qual faziam parte docentes supervisores por área do conhecimento, grupo de apoio a pesquisas, à comunicação e mídia. À essa Equipe cabia o assessoramento administrativo, curricular pedagógico às unidades. Nestas, a equipe de coordenação se responsabilizava pelo trabalho conjunto e coletivo com todos os professores, alunos e pais (naquelas cujos alunos eram crianças e ou adolescentes).

O GEPE II atendia a um público de jovens e adultos fora da idade escolar, sendo experiência pioneira de atendimento escolar à população que hoje é conhecida por EJA. Foi nessa Unidade II que me encontrei profissionalmente com o Prof. Libâneo. Estando eu cursando a especialização em orientação educacional, que àquela época era oferecida aos que haviam concluído o curso de pedagogia, fui realizar meu estágio obrigatório no setor de orientação educacional do GEPE II, cujo Coordenador era o Prof. Libâneo. A característica do GEPE II era promover atendimento escolar a alunos que tinham idade avançada e que não poderiam estar na escolaridade regular, mas que também não tinham condições de participar de grupos de alfabetização de adultos. Esse atendimento não consistia em oferecer curso de alfabetização

apenas; tinha por finalidade propiciar uma escolaridade por inteiro, de conferir a esses estudantes um diploma de escolaridade de ensino fundamental. Por isso esse curso não cabia na estrutura do sistema público convencional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Assim, ele foi autorizado a ser uma experiência inovadora, sob a responsabilidade, sabedoria e compromisso político desses dois grandes intelectuais a que me referi, Terezinha Fram e Joel Martins. Foi ali que ficou evidenciado para mim esse compromisso da escola como um todo e, particularmente, do nosso nomeado autor, José Carlos Libâneo, com a escola pública. Nós, recém formados, recém saídos da militância em partidos políticos, e movimentos de leigos, como a JUC, conseguíamos ver naquelas escolas a possibilidade de fazer aquilo que denominávamos de *a transformação da desigualdade social existente na sociedade brasileira*, atuando como educadores nas escolas, e nas escolas públicas, enquanto vários dos nossos colegas punham sua crença, sua militância, seu trabalho e sua energia em movimentos e atividades frequentemente clandestinas, devido às restrições políticas impostas pelo regime militar. Destes, muitos foram perseguidos, torturados, exilados ou mortos. A nossa aposta foi ali, fazermos a subversão pela superação das desigualdades sociais por dentro da escola pública. Acreditávamos que pela transformação da/na escola, pela formação humana e de pensamento crítico daqueles alunos, poderíamos instaurar uma nova realidade de justiça escolar, de superação das desigualdades escolares.

Posteriormente, eu assumi no GEPE III a função de orientadora educacional, compondo a equipe de coordenação. O GEPE III tinha por finalidade atender os estudantes em idade escolar, que haviam concluído o ensino primário e que não haviam passado no exame de admissão ao secundário. Como não tinham idade para fazer o curso de madureza, ficavam num limbo e, não por acaso, esses jovens púberes pertenciam às classes baixas, eram os pobres. Assim, Terezinha Fram e Joel Martins criaram o GEPE III para atender esses alunos.

Mostro um pouco as características dessa importante experiência do/no GEPE, que marcou nossa trajetória profissional comum, minha e de Libâneo, para evidenciar esse contexto em que o compromisso expresso por ele com a escola pública ali se fazia presente. E foi ali que eu o conheci mais proximamente.

Olhando essa experiência educacional decorridos mais de 50 anos de seu início e aprofundando as análises, posso afirmar que os GEPEs apresentavam muitas características do Movimento da Escola Nova difundido no Brasil nos anos 1930. De fato essas escolas experimentais propunham transformações significativas no funcionamento da escola, no acolhimento aos alunos, no tratamento dos alunos, no trabalho dos professores, no trabalho pedagógico integrado, sem subestimar a qualidade na formação nos conteúdos formativos, com coordenadores específicos para cada área e supervisores e orientadores educacionais. Análises posteriores dessa experiência nos permitem aproximá-la do movimento de educadores em países europeus “Liga da Escola Nova” na década de 1930, cuja motivação era a de criar *escolas novas* que formassem sujeitos críticos aos autoritarismos, à violência, às injustiças sociais. Assim, penso ser importante olhar a experiência do GEPE que, a meu ver, se aproximava fortemente dessa compreensão, desse valor social da escola e do seu potencial transformador. Tínhamos o impulso da juventude, sem dúvida; impulso que, no entanto, mostra o quão formativa foi essa experiência e o quanto contribuiu para a posterior produção intelectual de tantos colegas que se tornaram autores-referência na área de educação e defesa da escola pública, dentre os quais Libâneo.

A DITADURA MINOU O EXPERIMENTAL DA LAPA E DESTRUIU O COLÉGIO VOCACIONAL Libâneo buscando caminhos em Goiás

O endurecimento do regime militar no entanto, foi sendo percebido e vivido não só no âmbito do Experimental da Lapa, como tam-

bém nos Ginásios Vocacionais, também escola pública experimental, que foi nossa parceira de crenças e de militância. Localizados na Capital e em 5 cidades do interior de São Paulo a experiência dos vocacionais teve seu início em 1961 sob a liderança intelectual da professora Profa. Dra. Maria Nilde Masceli, tendo sido extinta em 1969. As forças repressoras da ditadura desmontaram diretamente a experiência dos Vocacionais, com prisões de seus dirigentes e docentes, inclusive da Profa. Maria Nilde.

A repressão atingiu menos fortemente o Experimental da Lapa, mas mesmo assim foi minando a sua existência com a redução de verbas, desmonte das equipes dirigentes e docentes, com cortes nas equipes pedagógicas, e tantas outras medidas de enfraquecimento institucional e organizacional. A perseguição política, mais indireta do que direta, foi consequência do endurecimento da ditadura e da adesão de alguns de seus dirigentes alinhados a ela, que passaram a ocupar cargos na Secretaria de Educação do Estado do Estado de São Paulo. O que, também, ocorreu em todas as Secretarias de Educação dos demais estados brasileiros. Esse movimento foi dissolvendo por dentro a experiência do Experimental da Lapa e as unidades escolares foram se transformando em escolas regulares da rede de ensino ou desapareceram. Foi nesse período que vários dos profissionais levados por Joel Martins e Terezinha Fram e pela sabedoria e sensibilidade desses intelectuais, foram saindo ao perceberem como as armas repressoras da ditadura estavam próximas. A experiência foi se dissolvendo internamente. Libâneo, no caso, tendo participado de movimentos partidários contra a ditadura, virou um alvo de perseguição política. Em 1973, vai em busca de perseguir seus ideais, no Estado de Goiás.

No entanto, conforme relatos que me fez à época, sua ida à Goiás não o livrou da perseguição política. Após trabalhar três anos na Secretaria Estadual de Educação, fez concurso para professor na Uni-

versidade Federal de Goiás. Porém, ao entregar seus documentos para contratação, lhe foi exigido um Atestado de Antecedentes Políticos a ser fornecido pelo DOPS. Tal documento não só não foi fornecido, em razão de seu passado de militância política, como não conseguiu ser contratado, mesmo tendo sido aprovado em concurso. Assim, Libâneo ficou seis anos afastado da Universidade, somente retornando com a Lei da Anistia de 1979, sendo revalidado seu concurso. Nesses período de cassação, juntou-se a colegas professores e fundou uma escola particular chamado Colégio Vocacional (nada a ver com os Ginásios Vocacionais). Tendo retornado à UFG, logo conseguiu licença para fazer o mestrado na PUCSP, em 1981, quando retomamos nossa parceria profissional e a militância pela escola pública.

Quando iniciou seu mestrado na já então denominada Pontifícia Universidade Católica de São – PUCSP, no programa pós-graduação em Educação Brasileira, eu cursava o doutorado. Nessa ocasião, reunimos nossos ideais e nossa militância em nossa atuação primeiro na ANDE – Associação Nacional de Educação, em seguida, nas Conferências Brasileiras de Educação - CBES, e outras frentes, principalmente na luta em favor do curso de pedagogia.

OS ANOS DA ANDE E CBES

Retorno à São Paulo - militantes da educação

Me detenho nesse período para trazer memórias desse nosso trabalho conjunto. A Associação Nacional de Educação, com a sigla ANDE, foi criada no final dos anos 70 por colegas nossos da da PUCSP, à frente o Prof. Dr. Dermeval Saviani, e se constituiu como uma associação em defesa da escola pública, ao tempo em que com a liderança desse intelectual, íamos construindo um pensamento crítico sobre a educação brasileira. É importante lembrar que nesse período respirávamos por algumas brechas que escapavam à vigilância da

ditadura. Nosso investimento político e acadêmico na valorização da escola pública tinha já uma contribuição do movimento dos Pioneiros da Educação Nova nos anos 1930 quando já propunham a ampliação da escolaridade pública, exigindo escolas públicas para uma grande quantidade da população das classes baixa e média baixa, que até então estava fora da escola ou dela ia sendo excluída.

A criação das associações dos educadores – a ANDE, a ANPEd e o CEDES, - no início dos anos 1980, aliada à ampla e expressiva produção de pesquisas nos programas de pós-graduação em educação constituiu o espaço de análises, debates, questionamentos colocando em questão todos os aspectos macro e micro que envolvem a educação, os sistemas, as políticas e as escolas públicas, que passou a contar em seus âmbitos com a população até então excluída. Pensávamos uma escola que não apenas recebesse uma grande quantidade de estudantes, de alunos que estavam fora desse direito, como também uma escola que desse conta de trabalhar pedagogicamente para que estes se apropriassem de instrumentos para serem sujeitos do seu processo formativo, para se inserirem criticamente na sociedade, na sua profissão. Essa havia sido já nossa vivência no Experimental da Lapa.

Foi nessas circunstâncias que re-encontrei Libâneo na sede da ANDE, que funcionava em uma sala bem pequena, emprestada pela Cortez Editora, e onde também era editada a *Revista da ANDE*. Em duas gestões assumi a presidência dessa entidade, de 1983 a 1986, sendo que Libâneo assumiu o cargo de vice-presidente na segunda gestão, de 1985-86. Na diretoria, da qual participaram vários colegas que foram se tornando referências teóricas na formação de professores, dentre os quais destaque meu querido amigo o Prof. Dr. José Cerchi Fusari, levávamos adiante as análises, as reflexões e os caminhos que essa entidade poderia desenvolver. A *Revista da ANDE* que teve 16 números publicados, se tornou leitura obrigatória de muitos pesquisadores e formadores de professores, além de referência

em concursos de ingresso de professores nos sistemas públicos em todo o país. Dentre os textos mais indicados e mais lidos dois eram de autoria de Libâneo: “Tendências pedagógicas na prática escolar”, Revista da Ande n. 4, 1982, e “Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico”, Revista da Ande n. 6, 1983. Em ambos ele anunciava seus compromissos em defesa da educação e da escola pública, que percorreu toda a sua trajetória intelectual militante. Os temas da pedagogia, da didática, da formação de professores, da organização das escolas, das políticas e do trabalho docente, foram daí se aprofundando, se solidificando, se consolidando, e se ampliando em seu livro de 1985, que considero seminal, *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico – social dos conteúdos*, e em sua Tese de Doutorado de 1990: *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*.

A ANDE se tornou parceira da ANPEd e do CEDES, duas grandes entidades dos educadores brasileiros, que tinham os mesmos princípios de defesa da educação pública, e que investiam fortemente na democratização da sociedade brasileira. A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, congregava o então recente movimento de ampliação dos programas de pós-graduação em educação no Brasil, após a reforma de 1968 que criou o sistema de pós-graduação como hoje conhecemos. Dentre os intelectuais de primeira hora que congregava, destaco o nome do querido colega Professor Osmar Fávero. O CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade, com sede em Campinas junto à Unicamp, foi criado por intelectuais e lideranças expressivas dessa Universidade e do Rio de Janeiro. Essas três entidades se uniram para promover o movimento que passou a ser denominado as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), inspirados nas então Conferências Nacionais de Educação, dos anos 1960, promovidas pelo INEP:

[O INEP] foi um dos principais promotores para a organização das Conferências Nacionais de Educação (CNEs) 1965/6/7, e que foram inviabilizadas pela ditadura militar. Posteriormente, nos anos 1980 entidades de educadores da sociedade civil (ANDE; ANPED; CEDES), reeditaram sob a sigla de Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), responsáveis pela divulgação do pensamento e das pesquisas já então produzidas nas Faculdades de Educação e nos Programas de Pós-Graduação em Educação, criados em 1969, a partir do amplo movimento de análise crítica da realidade educacional brasileira, que colocou em pauta a importância da educação no processo de democratização política, social, econômica e cultural, trazendo propostas de políticas públicas comprometidas com justiça e igualdade social. (PIMENTA, 2012, p. 35).

A primeira CBE foi realizada em 1981, na PUCSP–SP, a II CBE foi realizada em 1982, em Belo Horizonte – MG, a III CBE foi realizada em 1984, em Niterói – RJ, a IV CBE foi realizada em 1986, em Goiânia – GO. Na sequência foram realizadas as duas últimas CBEs, após o que o movimento deixou de existir. Mas vou me referir especificamente ao movimento da III e da IV CBEs, das quais Libâneo e eu participamos do comitê científico / organizacional na qualidade de diretores da ANDE. Nelas todos os temas relacionados à educação foram colocados em pauta: desde a educação infantil, passando por todos os níveis de escolaridade, discussões questionando, problematizando, apontando problemas e possibilidades das escolas, das políticas, das instituições formadoras, da formação de professores, e trazendo as pesquisas realizadas na pós-graduação para o debate público.

As três primeiras CBEs reuniram um público expressivo em torno de mil participantes em cada uma, sendo que na IV edição esse número subiu para cerca de seis mil participantes. As CBEs buscavam apresentar a partir das pesquisas, das análises e das discussões dos pesquisadores brasileiros realizadas sobretudo no âmbito da pós-graduação, toda a problemática da educação no país com vistas a fortalecer o sistema público de ensino. A IV CBE teve um significado especial que quero destacar, porque ela foi realizada em Goiânia, em 1986 quando eu estava na presidência da ANDE e Libâneo na vice-presidência. Com a ANPED e o CEDES, formamos um colegiado de 12 pessoas que durante um ano, trabalhou o temário e a organização desse megaevento. Nossa preocupação era apontar possibilidades de mudança na sociedade e na educação que pudessem afetar não apenas a pesquisa e funcionamento das escolas mas, também, as políticas educacionais. Não por acaso, o tema da IV CBE foi *Educação e Constituinte*. Era a época de discussão e elaboração da nova Constituição Brasileira, livre, democrática, que foi aprovada em 1988. Assim, o esforço e o compromisso das entidades responsáveis pela IV CBE foi o de elaborar, organizar esse megaevento com vistas ao texto do título EDUCAÇÃO na nova Constituição. Ao final do processo de preparação da Conferência, às três entidades promotoras se somaram outras entidades da sociedade civil e da universidade, como o ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior, a ABI - Associação Brasileira de Imprensa, a OAB - Ordem dos Advogados do Brasil, os Sindicatos dos Professores do Ensino Público de estados e municípios de todo o país.

Desse modo, com ampla adesão nacional, realizou-se esta IV CBE em Goiânia, com quase 6 mil participantes, no Ginásio Poliesportivo Rio Vermelho e nas dependências das duas grandes universidades que apoiaram o evento – a UFG e a PUC Goiás. No final do evento, foi ratificada pela Assembleia e divulgada a *Carta de Goiânia* (1986), resultado das sínteses construídas ao longo do evento. Seu conteúdo foi

incorporado integralmente na nova Constituição Brasileira de 1988, a Constituição cidadã democrática. O texto inicial (e depois o final) que orientou as discussões ao longo dos quatro dias foi elaborado por algumas cabeças pensantes das três entidades promotoras, dentre as quais estava o prof. Libâneo.

A V CBE, realizada Brasília, em 1988, expressou em seu texto a ser incorporado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a defesa da educação pública gratuita e laica e o princípio da oferta da escolaridade básica exclusivamente pelo estado. No entanto, o texto aprovado pelo Congresso em 1996, não incluiu esse princípio e manteve a oferta também pela iniciativa privada, já pela pressão de seus representantes nos aparelhos do Estado. A VI CBE foi realizada em Porto Alegre, em 1990, encerrando o ciclo desses eventos.

A PÓS-GRADUAÇÃO CONSTITUINDO O INTELLECTUAL, AUTOR REFERENCIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

O livro *Democratização da Escola Pública, a Pedagogia Crítico - social dos conteúdos*

Concomitantemente a essa militância em movimentos de educadores, Libâneo fez seu mestrado e doutorado, ambos na PUCSP. Desse período, cabe retomar sua contribuição importantíssima para a didática, creio que o primeiro de seus escritos, que foi a publicação de seu livro ***Democratização da Escola Pública, a Pedagogia Crítico - social dos conteúdos***, conforme já mencionado. Na contracapa do livro eu escrevi:

José Carlos Libâneo insere-se no movimento dos educadores interessados em discutir e viabilizar políticas e ações em torno da Escola Pública Democrática, entendida como uma instância ligada

ao esforço coletivo de democratização da sociedade como um todo. Sua proposta enfatiza a importância do trabalho docente na escola, o que requer um esforço de juntar a teoria e a pesquisa à prática dos professores, de modo que essa traduza, esse esforço coletivo, não é, traduza à crítica em respostas necessárias à democratização da escola pública. Para isso, não basta repetir palavras de ordem em sala de aula, é preciso um trabalho de compreensão do processo de ensinar e aprender. Neste livro, Libâneo faz o desenvolvimento de ideias-chave que orientam um fazer pedagógico-crítico, que auxiliam o professor a dimensionar seu trabalho no quadro melancólico da escola pública, privilegiando o pensar criticamente temas da Didática, da Psicologia, da Aprendizagem, da Metodologia do Ensino. É um árduo caminho, mas Libâneo o percorre com sabedoria e propriedade.

A partir da sua experiência em escola pública, desde o compromisso que demonstrou no início de sua trajetória de estudante, e com o caminho trilhado na pós-graduação, concluiu sua dissertação e tese de doutorado. Vejamos em suas palavras como expressava seus compromissos nesse livro de 1985.

O título, “Democratização da escola pública – Pedagogia crítico-social dos conteúdos” merece uma explicação. O interesse dos educadores pela escola pública, e sua importância para as camadas populares têm crescido muito nos últimos anos, destacando-se no conjunto das reivindicações sociais

pela democratização da sociedade brasileira. Em que consiste a democratização da escola? [...]. Os órgãos oficiais, por exemplo, embora a proclamem, e mesmo favoreçam o acesso à escola das camadas mais pobres da população, na prática, não oferecem as condições mínimas que a assegurem (funcionamento da escola, salário dos professores e condições de trabalho, condições de aprendizagem dos alunos etc.) (LIBÂNEO, 1985, p. 11).

E prossegue à página 12:

[...] é preciso democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação pedagógica-didática à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública. Dessa forma, a contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade consiste no cumprimento de sua função primordial, o ensino. Valorizar a escola pública não é, apenas, reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógico-didáticos. Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação da personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida”.

“A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade. Para tanto, é imperioso buscar uma pedagogia e uma didática que, partindo da compreensão da educação na prática social histórica e concreta, ajudem os professores no trabalho docente com as camadas populares.” (LIBÂNEO, 1985, p. 12)

“E por que a pedagogia crítico-social dos conteúdos? Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas.”

“O qualificativo “dos conteúdos” é empregado para acentuar a função primordial da escola: a transmissão do saber e sua apropriação pelos alunos. O saber escolar é entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da

sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como conjunto de informações a serem depositadas na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida.” (LIBÂNEO, 1985, p. 12-13)

Esse longo excerto me parece expressar a base sobre a qual toda a produção de Libâneo foi sendo desenvolvida ao longo destas quase quatro décadas. Ali estão os fundamentos, que depois serão aprofundados em várias de suas obras. Considero esse seu texto primordial, no sentido de que expressa o princípio, a gênese do que desenvolverá em toda a sua trajetória autoral.

Para dar a sustentação a essa perspectiva que denominou pedagogia crítico - social dos conteúdos, Libâneo inseriu nesse livro o texto que foi amplamente difundido pelo Brasil todo, denominado “*Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*”, no qual faz uma análise das principais tendências, segundo a sua ótica, para finalmente expor sua própria tendência que em sua opinião daria conta da proposta de uma pedagogia transformadora. Três dos capítulos já haviam sido publicados na Revista da Ande, os demais, eram textos escritos para congressos e outros eventos. Insere ainda um capítulo que intitula “*Psicologia da educação, uma avaliação crítica*”. Observo que a essa primeira aproximação que Libâneo faz à psicologia de inspiração marxista, no início de sua trajetória autoral, será retomada, em outras bases, em seus escritos mais recentes deste século XXI.

Em relação à pedagogia e à didática, já estavam esboçadas no livro as suas preocupações com o aprofundamento da compreensão do que é a pedagogia, do que é o saber pedagógico, juntamente com o tema da didática. O movimento de revisão da didática havia sido des-

lançado com o livro *A didática em questão*, de Vera Candau (1983), livro que foi muito divulgado, no qual se discutia se a didática era uma área de conhecimento política, técnica ou apenas técnica instrumental, e a grande crítica era para a didática instrumental. É nesse contexto de discussão da natureza da didática que Libâneo traz sua contribuição em artigos e livros e que se torna o título de sua tese de doutorado sobre a qual comentarei mais adiante. Sobre essa polêmica, considero oportuno inserir seu posicionamento trazendo mais um excerto de seu livro *Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. À página 133, assim se expressa o Autor:

“A superação do dilema entre o pedagógico e o político se resolve admitindo-se que, embora sejam duas práticas inseparáveis, são, ao mesmo tempo, distintas, dotadas cada uma de especificidade própria. Assim, a educação, na sua dimensão política, se realiza pela socialização do conhecimento, por procedimentos próprios da prática educativa; a política, na sua dimensão educativa, visa convencer os indivíduos, a partir de suas proposições ideológicas, por meio de procedimentos próprios da prática política. Ambas mantêm relações entre si, influenciam-se mutuamente, resguardando-se sempre a especificidade de cada um. ‘Cumpre, portanto, não confundi-las, o que redundaria em dissolver uma na outra (a dissolução da educação na política configuraria o politicismo pedagógico, do mesmo modo que a dissolução da política na educação implicaria o viés do pedagógico político).’ Trata-se, assim, de valorizar a especificidade da pedagogia, não para isolá-la do conjunto das

demais práticas sociais, mas, ao contrário, para situá-la dentro de um enfoque globalizador e buscar aí a sua especificidade ou autonomia – certamente relativa – face à totalidade do social.” (LIBÂNEO, 1985, p. 133).

A TESE DE DOUTORADO: Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente - Estudo Introdutório sobre Pedagogia e Didática

As contribuições de Libâneo a todos os movimentos que referi anteriormente, de alguma forma, se ancoraram na tese que defendeu em 1990, com o título *Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente - Estudo Introdutório sobre Pedagogia e Didática*. Por outro lado, sua militância acadêmico-intelectual expressas naqueles movimentos, foi lhe possibilitando aprofundar e ampliar suas convicções, como se pode verificar em suas obras subsequentes sobre as quais me pronunciarei, após os destaques que trago de sua Tese.

Os temas da educação e escola pública, da pedagogia, da didática e da formação docente constituem a essência de sua tese de doutorado, como explica na Apresentação:

Este estudo é uma investigação teórica sobre Educação, Pedagogia e Didática, tratando dos fundamentos filosóficos, históricos, sociais-materiais e gnosiológicos da prática educativa escolar, tendo em vista formular as bases teórico-científicas e normativas do trabalho docente. Analisa as várias dimensões da Educação como fenômeno social e historicamente determinado para apreender seus

vínculos reais e concretos com a vida material prática do homem nas suas relações sociais. O conhecimento e a explicação dessas determinações na constituição da realidade educativa no seu desenvolvimento histórico-social torna possível postular diretrizes teóricas para os objetivos e meios de orientação da prática educativa. Esta tarefa é atribuída à Pedagogia como ciência da e para a educação. O ensino, no âmbito da Educação escolar, manifesta-se como modalidade peculiar de trabalho pedagógico; põe-se, assim, a exigência da formação e desenvolvimento de um campo especial de estudos pedagógicos, a Didática como teoria geral do ensino. O tema é tratado na perspectiva do materialismo histórico dialético. (LIBÂNEO, 1990, p. 6).

E nessa Apresentação explicita sua matriz teórico metodológica ancorada no materialismo histórico dialético. Coerente a essa vertente epistemológica vai tratar da *atividade docente* como uma práxis humana, historicamente situada e lidando com as dimensões técnicas e políticas dessa práxis. A seguir, trabalha com as categorias fundamentais do que ele vai denominar da teoria pedagógica. Na última parte, explora o ensino na escola, nos seus traços essenciais e em sua dinâmica interna. Podemos dizer que essa Tese configura um aprofundamento teórico importantíssimo que lhe permite explicitar sua motivação inicial: a valorização da escola pública, a escolaridade pública, da educação pública, que está na base de toda a sua produção. Especialmente no que se refere ao trabalho docente e de sua importância na contribuição para efetivar uma escola que seja igualitária, que inclua aqueles que estavam fora da escola, como vimos nos anos 1960, 70. Nos anos

1990, da defesa de sua tese, essa questão já estava numa efervescência bastante grande entre nós educadores. É dessa Tese que sairão todas as produções teóricas de Libâneo, seja na forma de livros, seja na forma de artigos, seja na forma de conferências, que foram muitas.

Das Conclusões Preliminares, destaco uma delas na qual afirma que o estudo teórico realizado com a contribuição de autores que ele nos apresentou, autores da União Soviética, o levou a “*vislumbrar as possibilidades de uma pedagogia de aquisição de conhecimentos, assentada nas próprias condições reais da prática escolar e no interesse político social dos professores, e que, além disso, pudesse inspirar uma didática que proovesse a esses professores bases teóricas, científicas e técnicas, para ajudar efetivamente suas opções cotidianas na sala de aula*” (p. 20/21). As questões que enfrenta nessa Tese de Doutorado e, particularmente, esse trecho que destaco, já vinha anunciada no seu livro *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*, de 1985: a valorização dos docentes e da escola pública.

No trecho a seguir que transcrevo da Conclusão da Tese, podemos perceber o caráter seminal de toda sua produção subsequente e do seu esforço em caminhar na direção de tratar a questão dos professores, da formação, do exercício da atividade docente e da organização do trabalho docente no âmbito da organização escolar e dos sistemas públicos de ensino, como sendo fundamentais e que marcam toda a sua trajetória. Diz ele, após todo esse esforço teórico, que “*uma teoria amadurece quando sai de si mesma, quando tem consequências práticas, ainda que tais efeitos nem sempre sejam imediatos. Nesse sentido, cumpre reconhecer que os esforços dos pedagogos em traduzir teórica e praticamente uma concepção de educação e ensino que possibilite a crítica das pedagogias vigentes, e se constitua num instrumento da atividade docente, tem tido resultados modestos. Os professores então de primeiro e segundo grau, tem razão quando pedem aos intelectuais, entre outras, orientações mais seguras e mais efetivas para enfrentar suas tarefas coti-*

dianas. O que pedem é uma teoria prática, pois na verdade, aspiram uma prática teórica. Todavia, os fatos mostram que nem sempre os especialistas têm conseguido responder a contento a essas inquietações” (p. 462). Será a partir daí que Libâneo se debruçará em toda a sua produção intelectual nas três últimas décadas desde 1990.

Neste sentido, cumpre reconhecer que os esforços dos pedagogos em traduzir, teórica e praticamente, uma concepção de educação e ensino que possibilite a crítica das pedagogias vigentes e se constitua num instrumento da atividade docente, têm tido resultados modestos. Os professores de 1º. e 2º. graus têm razão quando pedem aos “intelectuais” orientações mais seguras e mais efetivas para enfrentar suas tarefas cotidianas. O que pedem é uma teoria prática pois que, na verdade, aspiram uma prática teórica. Todavia, os fatos mostram que nem sempre os especialistas têm conseguido responder, a contento [...] (LIBÂNEO, 1990, p. 462).

OS ENDIPEs

Consolidando a teoria didática e a formação de professores (crítica e propositiva)

Para situar a contribuição de Libâneo no Movimento dos ENDIPEs, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, retomo brevemente o histórico desse movimento que se iniciou em finais dos anos de 1970 para 1980, quando a sociedade brasileira já manifestava sinais mais contundentes de oposição à ditadura militar.

Com grupos de educadores, em todo o país, inseridos em programas de pós graduação em educação que desenvolviam, como nós,

pesquisas em escolas públicas, sobre formação de professores em cursos de licenciaturas, sobre condições de trabalho docente, iniciamos um movimento que acabou por expressar no campo educacional, os mesmos anseios de mudanças presentes na sociedade da época. Envolvidos com as práticas de ensino e com a didática, nós, esses educadores reunimo-nos em 1979 no 1º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, e em 1982 no 1º Seminário a Didática em Questão, questionando esse profundo problema que identificávamos na didática, em nossas pesquisas e análises com professores de escolas públicas, que era seu caráter eminentemente instrumental ou tecnicista, como pudemos posteriormente configurar. Nessa perspectiva a didática se expressava meramente como uma técnica de ensino como se fosse possível ter uma técnica única para ensinar tudo a todos em qualquer circunstância, quaisquer que fossem os estudantes e seus contextos. É contra, justamente, esse caráter tecnicista que se configura o movimento inicial do ENDIPE. Mais tarde, em 1985, os dois eventos mencionados acima realizaram na mesma semana, em separado, seu encontro em São Paulo. Em razão da proximidade de propósitos, por decisão de seus participantes, os dois eventos foram fundidos num só, que veio a ser denominado ENDIPE. Desse modo foi realizado o IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em Recife, em 1987. Desde então a Didática e as Práticas de Ensino têm sido objeto de eventos bianuais, que congregam pesquisadores especialistas, dirigentes educacionais, professores de todos os níveis de escolaridade e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior. Neste ano de 2020 a vigésima edição deverá ser realizada em outubro, no Rio de Janeiro, se a pandemia do covid -19 permitir.

Ao longo desses 20 ENDIPEs (40 anos), desde os inícios, Libâneo esteve presente contribuindo diretamente com o desenvolvimento teórico – prático da área. Particularmente, destaco sua contribuição direta na organização dos VIIº ENDIPE, em 1994, e do XI, em 2002,

ambos em Goiânia – GO. O primeiro deles, o de 1994, teve por temática “A produção do conhecimento e o trabalho docente”, na qual se percebe a preocupação com questões que já nos preocupavam sobre a democratização da escola pública: que respostas a didática de então poderia oferecer sobre a valorização do conhecimento escolar, a importância da apropriação crítica do conhecimento escolar, como possibilidade de formar um pensamento crítico dos estudantes, desde o início da escolarização. A temática geral destacava a necessidade de se prestar atenção ao trabalho docente com os estudantes, as suas condições de trabalho e formação. Como sabemos, o desenvolvimento das pesquisas nessa área, de valorização do trabalho docente e do docente e da carreira docente, apontando não apenas as melhores condições de salário, mas também de trabalho e de organização didática e pedagógica da escola, para que o trabalho do docente pudesse ser apoiado e desenvolvido com a autonomia e com a clareza de que o docente, o professor, fundamental na mediação da formação e inserção do estudante na sociedade. Em 2002, novamente Libâneo fica à frente da equipe de coordenação em Goiânia, com a colaboração de três universidades locais – Universidade Federal de Goiás, Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual de Goiás, para a realização do então XIº ENDIPE, cuja temática foi “Igualdade e Diversidade na Educação.” Observe-se que nessa temática já trazíamos para dentro do ENDIPE, desse megaevento da área da educação, as discussões e o avanço das pesquisas que já tratavam das questões da diversidade e da necessidade da inclusão social, da inclusão social escolar dos mais diferentes aspectos da didática multidimensional, da didática multicultural, da questão de gênero, da discussão para a didática em educação no campo, em diferentes espaços da sociedade. Completando esse arco do ENDIPE, é importante destacar que em todos os ENDIPEs, o Libâneo apresentou as suas contribuições que estão publicadas e amplamente divulgadas nas suas inúmeras obras.

Finalizo este item com os títulos de suas apresentações nos ENDIPEs: IV ENDIPE – Recife, 1987: *A contribuição das práticas de ensino para a didática*; V ENDIPE – Belo Horizonte, 1989: *Organização e processo do trabalho docente: em busca da integração entre didática e práticas de ensino*; VI ENDIPE – Porto Alegre, 1991: *O modo de pensar didático e a metodologia do ensino da Didática: a relação objetivo-conteúdo-método na Didática Crítico-social*; VII ENDIPE – Goiânia, 1994: *A constituição do objeto de estudo da didática: contribuição das ciências da educação*; VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996: *Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática: a contribuição da pesquisa no campo do currículo*; IX ENDIPE – Águas de Lindoia, 1998: *As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na didática*; X ENDIPE - Rio de Janeiro, 2000: *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*; XI ENDIPE - Goiânia, 2002: *A escola como espaço de aprendizagem: concepções e formas de desenvolvimento organizacional*; XII ENDIPE - Curitiba, 2004: *Contribuições do pensamento crítico contemporâneo ao campo investigativo da didática*; XIII ENDIPE - Recife, 2006: *Diretrizes Curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?* 2006; XIV ENDIPE - Porto Alegre, 2008: *O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias*; XV ENDIPE - Belo Horizonte, 2010: *A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática*; XVI ENDIPE, Campinas, 2012: *Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar*; XVII ENDIPE, Fortaleza, 2014: *Didática e Práticas de Ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola*; XVIII ENDIPE, Cuiabá, 2016: *Finalidades educativas escolares, diversidade sociocultural e didática*; XIX ENDIPE, Salvador, 2018: *Presente e futuro do campo disciplinar e investigativo da didática: que conteúdos?*; XX ENDIPE, Rio de Janeiro, 2010 (a ser

realizado): *Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da didática e desafios políticos e pedagógico-didáticos em face do desmonte da educação pública*

AS LUTAS PELO CURSO DE PEDAGOGIA E PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

Inserção no debate sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1/2006).

Nos registros deste depoimento é relevante destacar a inserção de Libâneo, eu e vários outros colegas, por exemplo, Maria Amélia Santoro Franco, José Cerchi Fusari, Umberto de Andrade Pinto, nos debates em torno das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1/2006), no período de 2004 a 2006. Na verdade, nossa preocupação com a Pedagogia e a formação de pedagogos vinha de anos anteriores como expressamos no livro *Pedagogia, ciência da educação* em 1996, contendo o capítulo que Libâneo escreveu com o sugestivo título: “Que destino os Educadores darão à Pedagogia?”. Desde a I CBE, em São Paulo, em 1980, quando foi criado o Comitê Pró-Formação do educador, mais tarde transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), o movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores nos cursos de licenciatura e na pedagogia havia ganhado força no campo da educação, realizando encontros e debates entre 1983 e 1990. Com a transformação do CONARCFE, em 1990, em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o movimento pela formação de professores consolidou suas pautas em torno da ideia de que a formação para a docência seria o objetivo principal do curso de pedagogia. A partir daí Libâneo e eu unimos forças junto a outros colegas para nos posicionar contra essa visão da ANFOPE que, aliás, era também a visão de entidades como a

ANPED, o CEDES e o FORUMDIR (Forum de Diretores de Faculdades de Educação). Os pontos de divergência eram: concepção de teoria pedagógica, visão de docência e de identidade profissional do professor, visão do currículo de formação, posicionamento sobre as habilitações profissionais. Defendíamos, ao contrário da ANFOPE, que a base da formação e da atuação profissional do professor deveria ser o conhecimento pedagógico e que a formação do pedagogo deveria ser diversificada para atender às diferentes demandas sociais, razão pela qual defendíamos a existência, na mesma instituição, do curso de formação de professores e o curso de pedagogia, por assim dizer, em sentido estrito. Na luta pela valorização profissional dos professores e pela escola pública, defendíamos a formação específica do diretor, do coordenador pedagógico, do supervisor educacional, precisamente para sustentar uma estrutura de gestão que auxiliasse os professores no seu trabalho cotidiano na sala de aula e assim fortalecer o papel da escola na educação das crianças e jovens. Em um artigo assinado por Libâneo e eu afirmávamos: “[...] esse princípio (a docência como base da formação profissional do educador) levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional”. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999. p. 249).

Para difusão do nosso posicionamento, realizamos três Foruns Nacionais de Pedagogia entre 2003 e 2005. No III Fórum Nacional de Pedagogia, em 2005, foi divulgado o *Manifesto de Educadores Brasileiros* assinado por mim, Libâneo, Fusari, Maria Amélia Franco, e por mais 114 pesquisadores, tornando público o entendimento de que a base instituinte do curso de Pedagogia deveria ser o conhecimento

pedagógico, sendo a docência uma modalidade de trabalho pedagógico. No entanto, a Resolução n. 1 de 2006 seguiu as pautas defendidas pela ANFOPE, definindo como atividades docentes, além da docência, a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação no campo da educação e em projetos não escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. Nosso posicionamento foi derrotado na articulação política em âmbito institucional e legal, no entanto, nos anos que se seguiram houve aumento substantivo no uso de nossos textos por professores e estudantes e, por ocasião de nossas palestras, manifestações de apoio à nossa posição por parte de diretores de cursos de pedagogia, coordenadores pedagógicos de escolas. No entanto, diante da constatação de que o curso de pedagogia induzido pela LDBEN/2006 se tornou, na prática, uma licenciatura para formar professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, nossas pesquisas recentes buscam compreender e analisar se e como tem ocorrido essa formação. (LIBÂNEO, 2010; FUSARI, PEDROSO, PIMENTA, PINTO, 2017).

O LIVRO:

Didática – propostas e polêmicas

A preocupação expressa nas Conclusões de sua tese sobre até que ponto os professores da educação básica se valem de suas contribuições teóricas parecem ser o grande desafio que enfrentará em inúmeras de suas obras subsequentes. A primeira delas será no livro ***Didática***, publicado em 1991, pela Cortez Editora, São Paulo, que considero emblemática. Nele se propõe a ir adiante, a fazer com que aconteça ou que possam ser encaminhadas mais concretamente orientações que ajudem os professores na sua atividade cotidiana. Na Apresentação do livro começa por afirmar:

Os professores de Didática e os alunos de cursos de formação de professores têm em mãos um manual de estudo. Nele estão contidos os temas que presumivelmente formam o conjunto dos conhecimentos e práticas escolares necessários para que o futuro professor possa assumir uma aula. Adota-se, neste trabalho, o ponto de vista de que a Didática é uma matéria-síntese, porque agrupa organicamente os conteúdos das demais matérias que estudam aspectos da prática educativa escolar – as chamadas ciências pedagógicas (Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e outras correlatas) – e as metodologias específicas das matérias do ensino de 1º grau. Em outras palavras, considera-se a Didática como uma matéria de integração: ela se nutre dos conhecimentos e práticas desenvolvidos nas metodologias específicas e nas outras ciências pedagógicas para formular generalizações em torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns e fundamentais ao processo de ensino. O que se pretende, neste livro, é proporcionar conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem aos professores:

- a) percepção e compreensão reflexiva e crítica das situações didáticas, no contexto histórico e social;
- b) compreensão crítica do processo de ensino na sua função de assegurar, com eficácia, o encontro ativo do aluno com as matérias escolares e, portanto, das condições e modos de articulação entre os processos de transmissão e assimilação de conhecimentos;
- c) compreensão da unidade objetivos-conteúdos-métodos enquanto espinha dorsal das tarefas do-

centes de planejamento, direção do processo de ensino aprendizagem, e avaliação; d) domínio de métodos, procedimentos e formas de direção, organização e controle do ensino face a situações didáticas concretas. O pressuposto, assim, é que o professor necessita de uma instrumentalização ao mesmo tempo teórica e técnica para que realize satisfatoriamente o trabalho docente, em condições de criar sua própria didática, ou seja, sua prática de ensino em situações didáticas específicas conforme o contexto social em que ele atue. (LIBÂNEO, 1991, p. 11-12).

Nesse excerto, fica claro o encaminhamento dado ao livro para atender as demandas dos professores, de aproximação das teorias com as suas atividades cotidianas. Esse livro é emblemático porque, de um lado ele foi amplamente (e ainda é) utilizado nos cursos de licenciatura na disciplina didática, ou correlatas, o que pode ser atestado pela enorme quantidade de edições, re-edições e re-impressões: cerca de 100.000 exemplares vendidos desde a 1ª. edição em 1990. Por outro lado, é um livro que provocou inúmeros embates e debates, com muitas críticas contrárias a Libâneo, por parte daqueles colegas que entendem que estaria muito mais próximo de uma didática instrumental técnica e muito distante de uma perspectiva política da didática; (aliás, crítica similar à provocada por seu texto sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos, em 1985). Esse embate esteve presente em inúmeros eventos no país afora, especialmente do GT de Didática da ANPED, do qual Libâneo sempre foi membro participante.

O texto que Libâneo publica em 2011, com o título: ***O campo teórico e profissional da Didática Hoje: entre Ítaca e o canto das sereias*** (no livro org por Franco e Pimenta, *Didática: embates contemporâneos*, 2011), se configura como *seminal* e um dos mais expres-

sivo no qual responde com extrema clareza aos ataques que vinha sofrendo nesses anos todos; mais do que responder, sistematiza e aprofunda a sua própria crítica e defende o seu ponto de vista da didática e da relação da importância da didática na formação de professores, tendo como base a realidade da escola pública como ponto de partida e ponto de chegada para a formação dos professores. Alguns excertos desse livro demonstram o seu enfrentamento à fragmentação do objeto de estudo da didática, a partir de algumas hipóteses que explicariam este fenômeno:

a) Tendência recorrente, em nosso país, de socialização do pensamento pedagógico em prejuízo do desenvolvimento da ciência pedagógica.

b) Enfraquecimento do campo teórico e investigativo da Pedagogia, com consequências no questionamento de sua legitimidade epistemológica e de seu lugar na formação de professores.

c) Surgimento e desenvolvimento do discurso pós-estruturalista.

d) Impactos diretos e indiretos das concepções de políticas sociais do neoliberalismo e sua repercussão nas diretrizes sobre políticas educacionais e práticas escolares.

e) Conjugação e fatores externos à escola (sociais, políticos, institucionais) que incidem na diversidade de concepções sobre escola, ensino, e na desvalorização acadêmica da pesquisa voltada para a sala de aula. (LIBÂNEO, 2012, p. 51-52).

Após aprofundar cada uma dessas hipóteses, a sua defesa da didática e de sua importância dela no âmbito da pedagogia, na formação de professores, portanto, no campo teórico e disciplinar da didática, ele finaliza o texto apontando cinco aspectos que precisariam ser levados em consideração e que nos orientam no encaminhamento da problemática.

São eles, segundo palavras de Libâneo: “*trata-se da recuperação por parte dos pedagogos (os que ainda existem) do campo teórico investigativo da pedagogia e da pesquisa propriamente pedagógica, nos quais se incluem a didática e as didáticas específicas*”(p. 66/67). O segundo aspecto que é a recuperação do campo teórico investigativo da didática, sustentando a imprescindibilidade de assegurar à Didática sua especificidade: estudar as relações entre ensino e aprendizagem situado em contextos. O terceiro ponto é a necessidade de se re-centrar a pesquisa didática na escola e no ensino, mantendo a crença de que o conhecimento teórico científico é o meio primordial de desenvolvimento cognitivo e de formação da personalidade dos alunos, e em especial, completo, cuidar para que essas pesquisas sejam realizadas em escolas públicas. O quarto ponto, destaca a necessidade de se ampliar o entendimento dos elementos constitutivos da didática: socioculturais, antropológicos, linguísticos, estéticos, comunicacionais e midiáticos. A didática, para ele, certamente precisa manter fidelidade aos seus elementos constitutivos clássicos, mas há que incorporar esses elementos, que apontam caminhos para sua permanente ressignificação.

Por fim, aponta a necessidade de se investir na especificidade da pesquisa pedagógica e didática, porque, por vezes, pesquisas que são realizadas nas escolas como estudos de caso, pesquisa ação, e outras modalidades, não se voltam ao tema do ensino e aprendizagem e suas possibilidades transformadoras, tema essencial da didática.

O LIVRO:

Educação Escolar: políticas, estrutura e organização – ampliando e sistematizando a compreensão teórico-crítica dos sistemas públicos de ensino

Elaborado em conjunto com os professores João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi, o livro ***Educação Escolar: políticas, estrutura e organização***, publicado pela Editora Cortez, em primeira edição no ano de 2003, tem hoje inúmeras reedições e reimpressões (para este texto me valho da 10ª. edição - revista e ampliada, e terceira reimpressão, 2012), e cerca de 100.000 exemplares vendidos. Por esses indicadores se pode deduzir que os temas nele tratados parecem responderem a boa parte dos anseios dos educadores do país, aos quais se dirigem. Nas quatro partes que compõem essa obra, seus autores sistematizam, desenvolvem, ampliam e aprofundam os compromissos que marcam suas trajetórias com a educação escolar pública em nosso país. Na primeira parte discutem as questões da Educação Escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea – técnico, políticas econômicas e científicas e seus rebatimentos à educação escolar. A segunda parte é dedicada às Políticas Educacionais, às Reformas do Ensino e os Planos e Diretrizes na construção da escola pública, para, na terceira tematizar os Aspectos Legais e Organizacionais do Ensino Brasileiro. Na quarta, e última parte, escrita por Libâneo, o foco é sobre a Organização e Gestão da escola: os professores, e a construção coletiva do ambiente de trabalho. O conteúdo desta parte do livro já havia sido abordado em seu livro *Organização e gestão da Escola: teoria e prática*, inicialmente publicado por editora de Goiânia e, a partir da 6ª edição, pela Heccus Editora, de São Paulo. Nesses escritos aparece outro de seus interesses de pesquisa, a organização da escola em sua interface com o processo pedagógico-didático.

Na Apresentação da 10ª. edição revista e ampliada do livro *Educação Escolar*, em um diálogo com os professores e futuros

professores, os Autores explicitam claramente os compromisso que os impulsionam:

Desejamos que nossos colegas formadores de professores e os estudantes futuros professores continuem a usufruir do conteúdo deste livro, especialmente compartilhando conosco nosso principal objetivo: ajudar os estudantes de licenciatura a ter uma compreensão teórico-crítica dos sistemas de ensino e, com isso, assumir seu papel ativo e colaborativo na transformação cotidiana das escolas em favor da qualidade cognitiva, procedimental e ética das aprendizagens escolares. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p 29).

Destaco, a seguir, a apresentação que fazem para a última parte:

(...) a 4ª parte traz elementos para uma análise compreensiva das práticas de organização e de gestão das escolas, na perspectiva que compreende a escola como comunidade educativa e local de trabalho do professor. São apresentados, especialmente, os conceitos de organização, gestão, participação e cultura organizacional, bem como as áreas de atuação da direção e da coordenação pedagógica, destacando as ações e competências profissionais do professor necessárias ao aprimoramento das condições para a aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 35).

E excertos do miolo dessa mesma parte:

Esta última parte (do Livro) aborda a escola como unidade básica do sistema escolar, ou seja, como ponto de encontro entre as políticas e diretrizes do sistema e do trabalho direto na sala de aula. A nosso ver, o exercício da profissão ganha mais qualidade se o professor conhecer bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade etc.) e se aprende a estabelecer relações entre essas duas esferas. Os professores têm várias responsabilidades profissionais: conhecer bem a matéria, saber ensiná-la, ligar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social, ter uma prática de investigação sobre seu próprio trabalho. Há, todavia, outra importante tarefa, nem sempre valorizada: participar de forma consciente e eficaz na prática de organização e gestão da escola. Os professores, além de terem a responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídas conjuntamente pelos que atuam na escola (professores, diretores, coordenadores, funcionários e alunos) (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 407-408).

Esses excertos, a meu ver, evidenciam o tratamento de temáticas entrelaçadas no cotidiano das escolas e sobre as quais Libâneo, em particular, vinha se debruçando: gestão participativa e democrática da escola, do projeto pedagógico – curricular, direção e coordenação administrativa e pedagógica, trabalho e desenvolvimento profissional docente situados em contextos institucionais e sociais, e outros. Alguns desses temas, como por exemplo no campo do currículo, e no da didática multicultural, amplamente desenvolvidos por expressivos intelectuais brasileiros em perspectivas opostas às defendidas por Libâneo, se percebe que os embates, de certa forma, foram superados. No livro que escreveu com seus colegas João Oliveira e Mirza Toschi, a partir de suas vigorosas análises críticas a esses campos, expressa claramente o diálogo crítico e propositivo com essas áreas.

Eu diria: um diálogo com encaminhamentos teóricos e práticos; ou melhor, para uma práxis transformadora das desigualdades sociais produzidas nas escolas e sistemas públicos de ensino. Compromisso que Libâneo expressava nos inícios dos anos 1960, quando o conheci.

PARA FINALIZAR, OS LIVROS:

Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar (2016); Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar (2018)

Finalizo este meu texto lembrando duas recentes produções de Libâneo, nas quais retoma suas lutas expressas no livro de 1985. Vejamos.

Em texto de 2016, ***Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*** - que tem por palavras-chave: Políticas Públicas em Educação; Políticas da Escola Pública; Conhecimento Escolar; Organismos Internacionais, retoma, aprofunda e contextualiza no Brasil da segunda década do século XXI,

o avanço avassalador do capitalismo neoliberal com a privatização do país, com impactos na educação pública, reafirmando seus compromissos iniciais do então jovem intelectual, hoje, com muito vigor. Vejamos como se expressa no Resumo:

O texto discute a repercussão das políticas educacionais em vigência no Brasil nas concepções de escola e de conhecimento escolar e sua incidência na constituição de desigualdades educativas na sociedade. É utilizada a metodologia da análise de conteúdo de documentos oficiais e oficiosos do Banco Mundial e do Ministério da Educação, visando a identificar políticas para a escola e orientações curriculares, as quais estariam levando à desfiguração das funções emancipadoras do conhecimento escolar. O texto defende o acesso aos conhecimentos culturais e científicos como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos, em estreita articulação com suas práticas socioculturais e institucionais, e como condição de superação das desigualdades educativas. (Libâneo, 2016:38)

E nas Considerações Finais:

Argumentou-se neste texto que a escola pública continua sendo o melhor lugar e o melhor caminho para a luta política pela igualdade e inclusão social. Uma visão de escola democrática aposta na universalidade da cultura escolar no sentido de que cabe à escola transmitir os saberes públicos que

apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função do desenvolvimento humano. Junto a isso, permeando os conteúdos, cabe também considerar a diversidade cultural, a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas. Uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, deixando de promover, desse modo, a justiça social que pode vir da educação e do ensino. Para isso, tem urgência a busca de um consenso nacional entre educadores, dirigentes de órgãos públicos, políticos, pesquisadores e sindicatos sobre a valorização da escola, do conhecimento escolar e, por consequência, do trabalho dos professores. São esses os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação. Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los e que usufruam de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional. (Libâneo, 2016:60).

O livro publicado em 2018, e que organizei em co-autoria com Raquel Marra Freitas, ***Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar***, fruto de extensa pesquisa documental e de campo realizada no Estado de Goiás,

recebeu o seguinte comentário de Fernanda de Aragão Mikolaiczky e Letícia Fiera:

Entre as muitas contribuições que a obra põe à disposição do leitor, talvez a mais importante seja a do sentido que a escola pública precisa ter nos dias que correm. Se, de um lado, os autores cumprem a tarefa de expor cristalinamente as articulações entre os projetos internacionais de educação e a escolarização nacional – concretizada no Pacto pela Educação em Goiás, em 2011 –, de outro, oferecem elementos teóricos e políticos no âmbito do materialismo histórico para enfrentarmos o avanço do ideário burguês sobre a escola pública. Dividido em duas partes, na primeira, Políticas educacionais, critérios de qualidade de ensino e repercussões nas práticas pedagógicas, com oito capítulos, elucida as políticas neoliberais e suas repercussões na educação básica. Discute como as políticas educacionais adotam critérios de qualidade de ensino pautados em resultados quantitativos e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas de professores e gestores das escolas públicas de Goiás. Na segunda parte, Políticas educacionais internacionais e repercussões na organização escolar, na formação de professores e no trabalho docente, com cinco capítulos, expõe o exame da materialização das diretrizes de organizações internacionais na educação pública e o movimento de internacionalização que a atinge associado à crescente precarização dos processos educativos. Consta entre eles as

avaliações em larga escala, a gestão orientada por organizações sociais e os programas de educação integral, a exemplo do Mais Educação. (MIKOLAJCZYK; FIERA, 2018:643)

Nesse livro são de sua autoria o capítulo 2, *Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação*, e o capítulo 5 (com PESSONI), *Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores*.

CONCLUINDO.....

“Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito”,

Ecléa Bosi (1983, p. 3).

Encerro minha narrativa com Ecléa Bosi que me ajudou a iniciá-la; muito há que escrever sobre os fios narrativos (e alguns nós) que escolhi puxar; outros fios há a serem puxados por nós mesmos ou por outros educadores que queiram prosseguir tecendo essa história.

Difícil me foi colocar um ponto final neste texto. Primeiro, porque como na frase de um poeta muito querido *“há muito o que dizer e o tempo é pouco”*. E, segundo, porque Libâneo está aí, vivo, produtivo, prosseguindo em suas lutas teórico – militantes em defesa da escola pública. Lutas mais do nunca necessárias no contexto cada vez mais acelerado da privatização neoliberal na educação brasileira que destrói, não pela violência explícita de mortes e prisões como o fez o golpe militar, mas com outras armas: adentrando o dia-a-dia da escola pública, desqualificando seus alunos (são pobres, incapazes de aprender! dizem), seus professores (não sabem práticas, só teorias! dizem), seus dirigentes (as escolas não são produtivas! dizem), os pais (ausentes, largam seus filhos! dizem), além de dizerem e de-

monstrarem por cálculos, estatísticas, ‘pesquisas’ que encomendam que as escolas públicas pesem demais no orçamento do estado!

Que Libâneo prossiga em sua luta teórico – militante para que nossos ideais em defesa da escola pública, de uma escola pública e gratuita que subverta as condições de desigualdades sociais se torne uma realidade.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1983.

CARTA de GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação. In *Educação & Sociedade*. V. 25. Cortez Ed. Dez. 1986. P. 5 a 10.

FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PIMENTA, S. G.; PINTO, U.A.. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico – social dos conteúdos*. São Paulo: Ed. Loyola. 1985.

LIBÂNEO, José Carlos, (1990). *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.1991 (1ª. reimpressão).

LIBÂNEO, José Carlos. *Que destino os educadores darão à Pedagogia?* In: Pimenta, Selma G. (coord). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez Editora. 1996 p. 107 – 134.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro 1999. p. 249

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática Hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria A. e PIMENTA, Selma G. (orgs) *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Ed. Loyola. 2011. P. 43 a 74.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013. v. unico. 304p.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, 364p.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C. e FREITAS, A. R.M.M. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 201: cap. 2.

LIBÂNEO; J. C; PESSONI, Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. In: LIBÂNEO, J. C. e FREITAS, A. R.M.M. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 201: cap. 5.

MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão; FIERA, Letícia. Resenha. In Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 643-649, nov./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>

A AÇÃO CATÓLICA, A JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA CATÓLICA, MOVIMENTO ESTUDANTIL E O GOLPE DE 1964: A MILITÂNCIA DO JOVEM JOSÉ LIBÂNEO NA AÇÃO POPULAR

Adão José Peixoto

INTRODUÇÃO

Este capítulo trata do desenrolar dos problemas sociais e políticos do Brasil no final da década de 1950 e na metade da década de 1960 e da participação do jovem José Carlos Libâneo no movimento estudantil nessa época. Refere-se a uma das fases mais emblemáticas da história brasileira, de um lado marcada pelo grande envolvimento de estudantes, operários e camponeses na vida política e cultural do nosso país, com o intuito de defender o fim do colonialismo na África e a democracia, o desenvolvimento econômico e social mais independente na Ásia, assim como combater a influência do imperialismo norte-americano. De outro lado, caracteriza-se pela atuação dos grupos conservadores, latifundiários, empresários e militares aliados aos interesses norte-americanos para impedir as mudanças estruturais da sociedade brasileira. Foi nesse contexto de uma profunda polarização política que o jovem José Carlos Libâneo realizou o curso de graduação em Filosofia na PUC de São Paulo e se engajou no movimento estudantil, sobretudo na Ação Popular. Essa fase influenciou sua vida pessoal, teórica e profissional, tornando-se um dos principais pensadores educacionais progressistas do Brasil.

1. O MOVIMENTO ESTUDANTIL E O GOLPE MILITAR DE 1964

O movimento estudantil sempre marcou presença no cenário político latino-americano (ALBUQUERQUE, 1977). Isso pode ser percebido desde o início do século XX, mais acentuadamente com a crise da economia de exportação nos anos de 1930. Por conseguinte, é possível dizer que “a ação estudantil pareceu encontrar-se na origem, ou pelo menos, no centro das grandes crises de regime que percorrem a história política de nossas sociedades” (ALBUQUERQUE, 1977, p. 69).

No Brasil, o movimento estudantil alcançou notoriedade e força política na década de 1960. A União Nacional dos Estudantes (UNE) tornou-se um dos principais atores políticos, sociais e culturais da sociedade brasileira daquela época, assumindo um protagonismo jamais visto no movimento estudantil, ao estabelecer parcerias de ações com trabalhadores, intelectuais e partidos políticos. Cresceram sua representatividade e força política, mediante uma atuação política, social e cultural que abarcava um amplo programa, incluindo a defesa de mais verbas para a educação, mais vagas no ensino superior, desenvolvimento econômico independente, valorização da cultura popular, reforma agrária e a autodeterminação das antigas colônias da Ásia e da África, bem como a luta contra o desemprego, o imperialismo americano e a reforma universitária de 1968 (MEDEIROS; CASTANHO, 2014).

O movimento estudantil ganhou força e visibilidade sobretudo com a crise política que tomou conta do Brasil em 1961. Durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek (31 de janeiro de 1956 a 31 de janeiro de 1961), o país vivenciou uma fase de euforia com o desenvolvimento econômico propiciado pelo seu Plano de Metas, projeto de desenvolvimento nacional que previa investimentos em estradas, portos, aeroportos, siderúrgicas, usinas hidrelétricas, indústria, a cons-

trução de Brasília, rodovias, educação, entre outros, base da política econômica do então presidente. Apesar de adotar um discurso nacional-desenvolvimentista, Juscelino Kubitschek recorreu aos empréstimos estrangeiros. No final do seu governo, o principal produto de exportação do Brasil, que continuava a ser o café, sofria desvalorização no mercado mundial, o país estava endividado e com alta inflação.

O presidente que o sucedeu, Jânio Quadros, tinha um estilo populista de fazer política, centrado em sua figura, procurando passar a ideia de um homem do povo, com discurso moralista e conservador, sem projetos políticos claros e tendo como principal lema o combate à corrupção. Para conter a crise econômica, promoveu cortes nos gastos públicos, congelou salários, desvalorizou a moeda nacional e restringiu a concessão de créditos. Essas medidas tiveram efeito contrário do esperado e só acirraram a crise econômica. Aliou-se a isso a profunda crise política que surgiu em função da adoção de uma política externa independente, no contexto da Guerra Fria entre os Estados Unidos e a URSS, cujos sinais foram vistos na decisão do presidente de condecorar Ernesto “Che” Guevara e o cosmonauta russo Yuri Gagarin com a Ordem do Cruzeiro do Sul e defender a independência de colônias na África. A postura populista e autoritária do governo, juntamente com suas medidas econômicas e a política externa adotada, contribuiu para isolar politicamente o presidente. Sem o apoio do povo e do Congresso Nacional, o presidente, com apenas 206 dias no poder, renuncia em 25 de agosto de 1961.

A crise política e econômica se agravou com a tentativa dos militares de impedir a posse do vice-presidente, João Goulart, visto pelos setores conservadores da sociedade brasileira, principalmente militares e políticos, e pelo governo dos EUA como um político esquerdista e como uma possibilidade de instalação do comunismo no Brasil. Por isso, é importante lembrar que o “desenvolvimento dependente e os específicos interesses internacionais a ele associados formam o pano

de fundo indispensável à avaliação da conspiração civil e militar que derrubou o governo de Goulart” (ALVES, 1984, p. 21). Membro do PTB e historicamente ligado ao trabalhismo e à herança política de Getúlio Vargas, Goulart, naquele momento da renúncia de Quadros, se encontrava em visita oficial à China. Quem assume a Presidência da República interinamente é Ranieri Mazzilli (25 de agosto de 1961 a 7 de setembro de 1961), presidente da Câmara dos Deputados, em virtude da ausência do vice-presidente. Ocorre uma ampla mobilização no Brasil, constituída por partidos que defendiam Goulart e de setores organizados da sociedade civil para garantir a posse do vice-presidente. Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul, preparou a “Campanha da Legalidade”, que defendia a manutenção da ordem jurídica para garantia da posse de Goulart. A condição imposta pelos militares para aceitarem a posse de Goulart foi a aprovação pelo Congresso Nacional, em 2 de setembro, de uma emenda à Constituição, instaurando o sistema parlamentarista de governo. Por conseguinte, Goulart pôde retornar ao Brasil e assumir a presidência em 7 de setembro de 1961.

A UNE, que já vinha tendo uma participação expressiva na sociedade brasileira na luta contra o imperialismo americano, na defesa do desenvolvimento econômico autônomo, da cultura nacional e educação pública, assumiu, com outras instituições organizadas da sociedade civil, uma intensa mobilização para garantir a posse do vice-presidente da República, João Goulart. “Decreta greve geral dos estudantes, deslocando sua diretoria para o Rio Grande do Sul, centro da resistência legalista” (SANFELICE, 1986, p. 19).

Com isso, a presença dos estudantes no cenário nacional, assumindo um papel de vanguarda política e cultural, com passeatas, congressos e o envolvimento na produção e difusão cultural do país, passou a ser constante. -

A alteração do regime pela imposição do parlamentarismo tinha como objetivo diminuir os poderes do Presidente da República para evi-

tar a adoção de políticas que levassem o país a adotar o socialismo. Depois de muita pressão e mobilização de partidos políticos e da sociedade civil, é realizado o plebiscito sobre a continuidade do parlamentarismo em 6 de janeiro de 1963, que aprovou a volta do presidencialismo.

Após o restabelecimento do regime presidencialista, João Goulart procurou implantar as Reformas de Base, plano de governo que objetivava diminuir as desigualdades sociais, alterar as estruturas da sociedade brasileira baseada na concentração de terras, propriedades e rendas e dar maior autonomia ao país. Previa, entre outras iniciativas, maior intervenção do Estado na economia, ampliação do direito ao voto aos analfabetos e baixas patentes militares, controle do investimento econômico estrangeiro no país, reforma agrária, bancária, fiscal, controle de remessas de lucros para o estrangeiro, ou seja, uma reforma universitária, urbana e administrativa.

Para conseguir apoio popular, Goulart promoveu grandes comícios nas principais cidades do país, com o intuito de divulgar as diretrizes do Plano de Base. Buscava-se com esse Plano tornar o Estado articulador do desenvolvimento econômico e cultural com o apoio da burguesia nacional, trabalhadores e intelectuais. A meta era implantar um capitalismo mais distributivo e mais nacionalista e a UNE assume um papel importante de apoio às reformas, como assinala Sanfelice (1986, p. 23): “Liderando hegemonicamente o movimento estudantil e com compreensão razoável do momento político, a UNE tomou partido. Desejava e achava necessário que as reformas efetivamente se viabilizassem”. Entretanto, essas iniciativas foram interpretadas pelos militares e pelos setores conservadores da sociedade brasileira como iniciativas socialistas. Além disso, a Lei de Remessas de Lucros para o exterior e a continuidade da política externa independente desagradaram o governo americano, o que o motivou a estabelecer cooperação com os militares e os setores conservadores da sociedade brasileira para derrubar Goulart do poder.

O debate no Congresso Nacional sobre o projeto das Reformas de Base provocou profundo desgaste do governo e a perda de apoio entre parlamentares que passaram para a oposição. No final de 1963 os conflitos entre governo, oposição e militares se acirraram, tornando-se caótica a situação do Brasil: de um lado, os camponeses, operários, estudantes, a esquerda brasileira exigindo radicalização das Reformas de Base; de outro lado os militares, os partidos de direita, os setores conservadores da sociedade civil e o governo americano que, por intermédio da CIA, financiava organizações conservadoras para desestabilizar o governo e criar as condições para o golpe militar. As instituições que receberam financiamentos do governo americano foram principalmente o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), uma entidade de natureza política conservadora e anticomunista, e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em agosto de 1961 por empresários e oficiais com o apoio da Escola Superior de Guerra (ESG).

Numa tentativa de recompor apoio político popular o governo realizou em 13 de março de 1964 um comício na Central do Brasil para defender as Reformas de Base. A resposta conservadora veio com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em São Paulo, em 19 de março de 1964, organizada por vários grupos sociais, incluindo o clero, o empresariado e setores políticos diversos como a Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), União Cívica Feminina (UCF), Fraterna Amizade Urbana e Rural, Sociedade Rural Brasileira, com apoio da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), um núcleo de conspiração golpista. Em seguida veio o golpe de Estado, o que levou os militares ao poder em 31 de março de 1964.

A partir de então, os setores organizados da sociedade civil que davam sustentação ao governo Goulart, como os Sindicatos, a União Nacional dos Estudantes (UNE), as Ligas Camponesas e grupos cató-

licos como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP), Juventude Operária Católica, Juventude Estudantil Católica, foram duramente perseguidos, assim como os políticos de esquerda. Pessoas foram presas e torturadas. Muitos dos movimentos sociais passaram a atuar na clandestinidade.

É importante ressaltar também que desde 1958 há uma intensa movimentação da Igreja Católica e dos setores de esquerda com as campanhas de alfabetização no Nordeste (Movimento de Educação de Base – MEB), as campanhas culturais e políticas desenvolvidas pela UNE, o jornal *Brasil, Urgente*, a atuação dos setores progressistas da CNBB, a esquerdização da atuação da Ação Católica, que contribuem para o surgimento da Juventude Universitária Católica (JUC), depois da Ação Popular (AP). São fatos históricos que explicam o fortalecimento da esquerda para o apoio a Jango e justificam a reação dos militares e dos setores políticos conservadores que culminou no golpe militar.

2. A AÇÃO POPULAR, O MOVIMENTO ESTUDANTIL E OS SONHOS DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA E FRATERNA

As experiências católicas para uma ação de influência especializada nos meios universitários surgiram inicialmente na década de 1920, com a União dos Moços Católicos (UMC) e com a Juventude Feminina Católica (JFC), que se reuniram em torno da Ação Universitária Católica (AUC) (SIGRIST, 1982).

Em 1929, o Papa Pio XI lança a Ação Católica (AC), inspirada na experiência da Juventude Operária Católica da Bélgica, com o intuito de proporcionar uma maior aproximação da Igreja com os leigos e direcionar a atuação destes no trabalho evangelizador, recomendando às Igrejas Católicas em todo mundo organizá-la. A Ação Católica no Brasil (ACB) foi fundada em 1935 pelo cardeal Sebastião Leme da Sil-

veira Cintra, atendendo à recomendação do Vaticano, que orientava no sentido de engajar mais os leigos nas atividades evangelizadoras.

A organização da AC no Brasil teve a participação de grupos como Homens da Ação Católica (HAC), Liga Feminina de Ação Católica (LFAC), Juventude Católica Brasileira (JCB) e a Juventude Feminina Católica (JFC). Mesmo mantendo a composição básica de 1935, dividida em Homens da Ação Católica (HAC), Senhoras da Ação Católica (SAC), Juventude Masculina Católica (JMC) e Juventude Feminina Católica (JFC), os novos estatutos passaram a admitir a existência de outras associações, como a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC), além das suas correlatas femininas (MATTOS, 2014).

Em 1935 o Papa Pio XI envia ao bispo Dom Leme e aos Bispos do Brasil carta com as seguintes orientações, conforme destacam Pierdoná, Furlanetto e Souza:

[...] a AC é necessária, dada a escassez do Clero; antes de tudo, procura-se a formação; que haja uma unidade orgânica, com coordenações em todas as associações; que o objetivo da AC seja fazer de cada indivíduo um apóstolo de Cristo no ambiente social onde estiver; que sejam organizadas semanas de estudo e oração necessárias para a formação de militantes entre os jovens estudantes e operários; que a AC seja o exercício pacífico de Cristo, exército de justiça, amor e paz. (Apud SOFIATI, 2004, p. 25).

A partir da década de 1950 e início da década de 1960, a ACB passou a ter uma atuação mais incisiva e progressista, sobretudo com a participação de Dom Hélder Câmara, incentivando o surgimento de movi-

mentos sociais a ela ligados. O que contribuiu para isso foram o estreito contato da Igreja Católica com setores progressistas do Vaticano a partir da década de 1950, a falta de padres e a necessidade de formar lideranças leigas para suprir essa falta. Vale lembrar que, diferentemente da Europa, no Brasil havia pouca perseguição por parte das forças liberais sobre a Igreja. É nesse contexto que surgem os movimentos estudantis ligados à Igreja Católica no Brasil (MAINWARING, 1989).

Em 1947, esses movimentos já começavam a aparecer com a realização de conferências, recebimento de verbas públicas e atividades culturais, mas só foram oficializados na Quarta Semana Nacional da ACB, realizada em julho de 1950, quando se instituíram suas estruturas de funcionamento. Formalmente, é nessa ocasião que surgem a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Universitária Católica (JUC), a Juventude Agrária Católica (JAC) e a Juventude Independente Católica (JIC), que até 1959 desenvolviam uma atividade de caráter mais religioso e social.

A partir da década de 1960, essas organizações passaram a se ocupar cada vez mais com as atividades políticas e sociais, especialmente a JUC, que se tornou um movimento organizado nacionalmente em 1961, com a disputa pelo comando da UNE. Nesse ano, a JUC lançou seu próprio candidato para presidente da UNE, elegendo Aldo Arantes, de Goiás. Para chegar à presidência da UNE, foi preciso fazer uma aliança com forças políticas da esquerda, como por exemplo o Partido Comunista Brasileiro (PCB) (MATTOS, 2014).

Tal aliança provocou uma forte reação dentro e fora do meio eclesial. A JUC passou então a ser denunciada como uma organização comunista. Como consequência das pressões vindas da Igreja e dos setores conservadores da sociedade, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no final de 1961, proibiu os jucistas de ocuparem cargos dentro das organizações do movimento estudantil universitário (DIAS, 2008).

Com essa proibição da cúpula da Igreja Católica, os membros mais politizados e influentes da JUC decidiram fundar um movimento novo, um movimento político de esquerda mais engajado nos problemas sociais e políticos. Assim nasce, em 1962, a Ação Popular, uma iniciativa dos jovens da JUC, mas que passou a contar também com integrantes de outros grupos estudantis, como por exemplo a JEC. Com isso, a nova organização passava a ser reconhecida como a esquerda católica do movimento estudantil (SOFIATI, 2004). Pode-se dizer que o surgimento da AP foi uma consequência do processo de politização dos jovens da JUC.

O Congresso de fundação da AP foi realizado em 1963, em Salvador, e nele foi aprovado seu Documento-Base, com as diretrizes que a AP assumiria, tendo como referência o socialismo humanista cristão de inspiração no pensamento de Emmanuel Mounier, Henrique Lima Vaz, Teilhard de Chardin, Louis-Joseph Lebret e Stuart Wrigth (SILVA, 2009). Suas principais lideranças foram: Herbert José de Souza (Betinho), Jair Ferreira de Sá, Vinicius Caldeira Brant, Aldo Arantes, Haroldo Lima, José Serra e Duarte Brasil Lago P. Pereira. Sua atuação inicial foi uma defesa mais radical das Reformas de Base, da cultura nacional, dos direitos dos trabalhadores, da escola pública, do desenvolvimento econômico autônomo, da autonomia das colônias na África e na Ásia e da condenação do imperialismo americano.

Após o golpe militar, muitos de seus militantes foram presos, torturados, exilados ou passaram a viver na clandestinidade, o que contribuiu para a organização radicalizar sua atuação, afastar-se da orientação cristã, assumir uma orientação marxista sob a influência seja de Cuba ou da China, conforme analisa Cristiane Santana (2009, p. 323):

No entanto, podemos afirmar que essa aproximação com o maoísmo foi resultado de um processo

complexo baseado em longos e intensos debates que ocorreram entre 1966 e 1968 sobre a análise da sociedade brasileira, as diferenças entre o foquismo e a guerra popular etc. Foram formadas duas alas no seio da Ação Popular “Corrente 1” e “Corrente 2”, a primeira defendendo as idéias chinesas e a segunda partidária das idéias cubanas. A disputa entre essas duas correntes pode ser acompanhada através da leitura do documento Esboço Histórico da Corrente, no qual percebemos o embate entre as idéias de Mao Tsé Tung e a persistência das idéias cubanas na AP.

Ainda sobre os rachas internos, Santana (2009, p. 323) diz que a AP optou pelo maoísmo, mas era possível perceber também a influência de aspectos da Revolução Cubana na organização das suas ações:

Após tantos debates e rachas internos, a Ação Popular optou pelo maoísmo, mas ao mesmo tempo acompanhamos que a defesa de muitos aspectos da Revolução Cubana continuava a ser feita no seio da organização. Estes defensores do foquismo, com a adesão oficial do maoísmo pela AP, acabaram sendo expulsos da organização. Tal grupo era composto por Vinícius Caldeira Brant, Altino Dantas e o padre Alípio Freire, que juntamente com outros formariam o Partido Revolucionário Tiradentes (PRT) que aderiu à guerrilha urbana chegando ao fim entre 1971-1972 após uma série de prisões e assassinatos dos seus militantes.

O grupo que optou pela orientação do pensamento de Mao Tsé-Tung (RIDENTE, 2019), sobretudo das suas ideias com relação à revolução e à guerrilha, e da revolução socialista da China se tornou hegemônico. Dessa forma, a AP usou como estratégia se aproximar dos operários e dos camponeses, infiltrando seus militantes nas fábricas e no campo, com o objetivo de formar lideranças tanto na cidade quanto no campo e prepará-las para a resistência popular (RIDENTI, 2019).

3. A MILITÂNCIA DO JOVEM ESTUDANTE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO NA AÇÃO POPULAR

Muitos jovens estudantes brasileiros se engajaram nos movimentos sociais, estudantis e políticos no final da década de 1950 e nas décadas de 1960 e 1970. Inicialmente com o sonho de contribuir para construir uma sociedade mais justa, mais autônoma, mais fraterna e mais solidária, tendo como motivação e orientação o pensamento de autores cristãos como Emmanuel Mounier, Henrique Lima Vaz, Teilhard de Chardin, Louis-Joseph Lebret, Stuart Wrigth, entre outros. Depois, a continuidade do engajamento ou da inserção nesses movimentos, dessa vez movidos sobretudo pela orientação maoísta que privilegiava o campo como o centro irradiador da revolução, se deu para lutar contra a falta de liberdade, a opressão, a repressão, a tortura, o exílio e os assassinatos praticados pelo regime militar que assumiu o poder em 1964.

A inserção do jovem José Carlos Libâneo no movimento estudantil teve a mesma motivação que levou muitos outros jovens ao engajamento na militância nas décadas de 1950 e 1960: o desejo de participar na transformação social e o contato com o pensamento dos autores cristãos já mencionados. É o que relata o próprio Libâneo, no “Memorial para Concurso de Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás”, ao descrever sua entrada para

o seminário católico diocesano, onde realizou a formação de nível ginasial e colegial (hoje chamado ensino fundamental e médio).

No início dos anos 60, ocasião em que eu fazia o curso colegial no Seminário Diocesano de Sorocaba, tomei contato com militantes da ação católica que atuavam na cidade. O seminário estava localizado na cidade de Sorocaba, no interior do Estado de São Paulo. Era uma cidade industrial com forte presença de operários e, também, uma cidade que recebia estudantes universitários da região. Embora sem o consentimento dos padres, eu e alguns colegas nos deliciávamos conversando com elementos da JEC (Juventude Estudantil Católica), JOC (Juventude Operária Católica) e JUC (Juventude Universitária Católica), os quais nos abriam o lado social da religião. Aos poucos fui tomando contato com autores como Jacques Maritain, Emanuel Mounier, Padre Lebreton, Michel Quoist e outros, que me mostravam como eu poderia dar uma direção à minha espiritualidade. O assistente eclesial da JOC era o Padre Aldo Vanucchi, que exercia forte influência sobre os seminaristas. Basicamente, fui percebendo que o amor a Deus só se concretizava no amor ao próximo mais sofrido, que o desenvolvimento pleno da pessoa não poderia dar-se dentro da estrutura social vigente. Era o meu ingresso, ao menos em intenção, na esquerda católica, e na qual me manteria até o final da Universidade [...]. (LIBÂNEO, 2006, p. 7-8).

Libâneo, ao revisitar suas memórias desse período em que esteve no seminário e mantinha contato com o movimento estudantil, lembra dos acontecimentos políticos que tomavam conta da sociedade brasileira.

[...] momentos de intensa movimentação, especialmente após a posse de João Goulart na presidência. Avançava a organização sindical de operários e camponeses e de outras forças sociais, como a UNE. Dentro do seminário, continuava a vida fechada, avessa ao mundo exterior, interrompida apenas pelos contatos esporádicos que alguns de nós mantínhamos, quase sempre escondidos, com os militantes da Ação Católica. Lembro-me de que os padres faziam circular, entre nós, a revista do IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática –, que, só mais tarde, eu viria a saber que se tratava de uma entidade formada por empresários de direita associados à CIA para combater o “perigo” comunista. (LIBÂNEO, 2006, p. 8).

Libâneo ingressa no curso Filosofia em 1963, no Seminário Maior da Arquidiocese de São Paulo. Relata que passou a ter maior envolvimento com as questões sociais e políticas, bem como uma crise existencial sobre continuar ou não a vida de seminarista.

Além dos estudos, há neste período meu envolvimento mais estreito com o movimento social e político, na linha da igreja progressista. Há também uma acentuada busca de uma espiritualidade engajada. Vivo ao mesmo tempo uma profunda crise

existencial marcada pela incerteza sobre meu projeto de continuar ou sair do seminário. (LIBÂNEO, 2006, p. 10).

No final de 1963 resolveu abandonar o seminário e ingressar no curso de Filosofia da PUC de São Paulo, antiga Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de São Bento. Ao mencionar os acontecimentos políticos no período do governo de João Goulart, Libâneo relembra a forte oposição dos setores conservadores ao governo, o papel de vanguarda da UNE na luta pela transformação da sociedade brasileira, o que significava apoio e radicalização das reformas propostas pelo governo e a divisão da Igreja entre progressistas que apoiavam as reformas do governo e os conservadores que se alinhavam às forças que faziam oposição ao governo Goulart.

[...] havia uma forte oposição a Goulart, formada por latifundiários, industriais, setores conservadores da Igreja, parte da grande imprensa. Nesse período, a UNE assumiu a vanguarda da luta política por uma transformação estrutural radical da sociedade brasileira. O crescimento dos movimentos populares afetou os vários segmentos da Igreja Católica. Enquanto os setores conservadores sentiam-se incomodados com o avanço da esquerda e seus reflexos no seio da Igreja, os progressistas empenhavam-se em apoiar as reformas e assumir posições efetivas nos movimentos sociais. (LIBÂNEO, 2006, p. 10).

Libâneo afirma que nesse contexto de profundos conflitos na sociedade brasileira a ala progressista da Igreja e grande parte dos semi-

naristas se engajaram, de fato, nos problemas sociais e políticos. Isso os levou a estabelecer também contato com operários.

[...] boa parte de nós envolveu-se a fundo nas posições da Igreja progressista que compunha com a esquerda. Por essa ocasião a Ação Católica ligada à hierarquia já desenvolvia uma intensa atuação política, embora não sem conflitos. Internamente no seminário, mantínhamos grupos do trabalho ligados a movimentos externos, como a JEC, JOC e JUC, e eu integrei-me no grupo da JOC, Juventude Operária Católica. Fazíamos reuniões aos domingos com os militantes operários na cidade de Guaratinguetá, vizinha a Aparecida. (LIBÂNEO, 2006, p. 10).

Libâneo foi influenciado pela atuação do clero francês, que se empregava como operários para pregar o Evangelho e viver a realidade vivida pelo operariado. O contato com os textos de Frei Josaphat e do Padre Cardonnel foi decisivo no sentido de motivá-lo e seus colegas seminaristas a estabelecer contatos os movimentos populares e operários. Assim expressa Libâneo (2006, p. 10) com relação a essas influências:

[...] eu lia com excitação livros e textos do frei dominicano Carlos Josaphat e do Pe. Cardonnel, e nos mantínhamos informados através do jornal *Brasil, Urgente*, dirigido por Frei Josaphat. Tínhamos verdadeira admiração pelo movimento dos padres operários, na França, que se empregavam nas fábricas para viver com operários e pregar o evangelho. A ala progressista da Igreja, incentivada pelo Concílio Vaticano II, pelo fortalecimento dos

movimentos populares de estudantes, operários e camponeses ou pelas esperanças desencadeadas com o sucesso da revolução cubana, conseguia nos impregnar de ideais de justiça social, de participação comunitária, da igreja dos pobres. Havia uma clara tendência de adesão ao socialismo, ainda que um socialismo cristão.

O jovem Libâneo já identificava naquela época a contribuição do pensamento de Marx para o engajamento da ala progressista da Igreja nas questões sociais ao citar uma anotação do seu diário pessoal, em 16 de setembro de 1963:

Estive lendo *Evangelho e Revolução Social* do Frei Josaphat, onde fala do trabalho. É um tema que tem me impressionado ultimamente. A meta do marxismo é a valorização do homem pelo trabalho. Esse é um aspecto do marxismo que vem acordar a reflexão cristã. O cristianismo deve valorizar muito este ponto, partindo para uma civilização do trabalho, como fator de ascensão humana. O pensamento cristão não pode ficar atrás do cristão. (LIBÂNEO, 2006, p. 11).

Para Libâneo (2006, p. 11), o que chamava a sua atenção e de muitos seminaristas “era o vínculo entre a fé e a realidade humana, ou seja, a busca de um sentido concreto, real, existencial, para a crença em Deus”, encontrado nos escritos de Mounier e Lebreton. Para exemplificar esse vínculo e a admiração que ele e seus colegas tinham por Mounier, por exemplo, cita um importante fragmento do pensamento deste (LIBÂNEO, 2006, p. 11):

Não existimos definitivamente senão no momento em que constituímos um círculo interior de valores ou de dedicações, acerca dos quais sabemos que mesmo a ameaça de morte nada conseguiria contra eles [...]. Uma pessoa somente atinge a plena maturidade no momento em que opta por fidelidades que valem mais do que a vida. [...] O amor é luta, a vida é luta contra a morte. A vida espiritual é luta contra a inércia material e o sono vital. A pessoa toma consciência de si mesma, não no êxtase, mas numa luta de força. A força é um dos atributos da pessoa; a força humana, simultaneamente interior, é eficaz, espiritual e manifesta (E. Mounier, *Personalismo*).

Durante o curso de Filosofia na PUC de São Paulo, Libâneo (2006, p. 12) engaja-se mais enfaticamente na militância política universitária: “Durante todos os anos da Universidade fui ativo participante do Centro Acadêmico (num ano fui tesoureiro e noutra vice-presidente) e membro militante do partido Ação Popular (AP)”. Já nesse período começa a formar suas ideias sobre a educação, ao revelar que na “filosofia incorporei o personalismo de E. Mounier, na política o ideário do nacionalismo-desenvolvimentista e na educação a concepção progressivista de J. Dewey, paradoxalmente em oposição à pedagogia tradicional” (LIBÂNEO, 2006, p. 12). Sua formação no curso de Filosofia foi, segundo o próprio Libâneo (2006, p. 12), o retrato dos conflitos e contradições da Igreja:

O curso de Filosofia da PUC era o retrato dos confrontos e contradições da Igreja Católica. Fui aluno dos baluartes do conservadorismo católico (Alexan-

dre Correia, Leonardo Van Acker, Adolfo Crippa) e de jovens professores progressistas (Antônio Joaquim Severino, Carlos Eduardo Mateus, Pedro Cailil) e foi, evidentemente, a estes que me juntei. Mais tarde, já em 1966, frequentei as aulas do prof. Joel Martins, que me introduziu nas questões da educação escolar, conforme o pensamento de J. Dewey.

O jovem Libâneo participou e acompanhou os grandes acontecimentos políticos desse período que acabaram culminando com o golpe militar de 1964. Muitos desses acontecimentos ele registrava em um diário. Um desses registros é o de ter presenciado a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, do dia 19 de março de 1964, em São Paulo, doze dias antes do golpe:

Hoje terá a passeata “Família com Deus pela Liberdade” promovida pelas “senhoras” católicas de todo o Brasil contra o comunismo. Passei por lá para ver o barulho, claro que nesse caso a polícia de Ademar de Barros não deu coice, claro que não! (LIBÂNEO, 2006, p. 12).

Sua atitude crítica e bem humorada já aparece nesse registro quando diz que, no caso da Marcha das Senhoras Católicas, “a polícia de Ademar de Barros não deu coice, claro que não!”, referindo-se à ausência da repressão da polícia do governo de Ademar de Barros, diferentemente do comportamento dessa polícia em relação às manifestações dos grupos de esquerda.

Libâneo (2006, p. 13) sintetiza a sua compreensão, a sua vivência e a sua frustração com esse contexto histórico quando afirma:

Coincidência ou não, é bem o clima agitado que encontro no início da faculdade. Vivo os dias do golpe militar, dos atos institucionais, da extinção dos partidos políticos. Digo no meu diário que “nunca poderia acreditar num acontecimento desse tipo, estou decepcionado, não sei o que dizer” (dia 19/4/64). Eu já me integrara ao Centro Acadêmico e tinha muito boa noção do que estava acontecendo, compartilhando com os colegas e com a UNE a frustração de ver ir água abaixo o pacto populista pelas reformas de base (agrária, eleitoral, universitária e constitucional). A sede da UNE foi incendiada, documentos foram queimados. Iniciou-se um período de relações conflituosas entre o governo e estudantes, intensa repressão política a todos os setores de esquerda.

Apesar de a UNE abrigar no seu interior, mesmo naquele contexto, várias matrizes teóricas (SANFELICE, 1986), sobressaía nessa fase dos enfrentamentos políticos um posicionamento mais à esquerda. Ainda assim, estudantes católicos que atuavam no movimento estudantil e descontentes com a atuação da UNE resolveram fundar uma organização mais politizada, a Ação Popular. Foi também com essa compreensão que Libâneo (2006, p. 13) passa a fazer parte da Ação Popular, como explica:

Em decorrência de minha formação anterior obtida num meio católico, e sendo aluno de uma universidade católica, inseri-me no braço da esquerda católica do movimento da Ação Popular. Esse movimento, na verdade um partido político, surgiu inicialmente

como instrumento de ação política da JUC (1962), tornando-se depois independente, até assumir por volta de 1966 a ideologia marxista-leninista.

A militância de Libâneo no movimento estudantil, seja por meio da JUC ou da AP, foi uma decorrência de um processo de conscientização das injustiças sociais, da exploração e do processo desumanizador do capitalismo, da opressão do colonialismo e do imperialismo, que as leituras dos autores do humanismo cristãos e de autores marxistas lhe propiciaram e contribuíram para a conscientização e engajamento de muitos outros jovens. Libâneo (2006, p. 14) cita um fragmento de um dos trabalhos acadêmicos que elaborou para o curso de graduação em Filosofia em que expressa essas influências teóricas recebidas. Veja-se:

A consciência possui dois momentos que se conjugam, um da intenção – quando apreende o objeto, percebe a realidade, é a consciência situada; e outro, o da expressão – quando interioriza o aprendido, vivencia o aspecto percebido, é a consciência transcendendo a situação. Por esses momentos o homem se configura como pessoa, e a perfeição dessas atitudes, em todos os níveis, leva-a a se personalizar. Assim, concebemos a pessoa com autonomia interior, uma liberdade criadora, assumindo um destino próprio e investindo em si um sistema de valores. Mas, sendo essencialmente pessoa, o essencialmente social, porque convive com outros homens, outras consciências, com ela se comunicando. (Libâneo, 1966, trabalho monográfico).

Transparece nessa citação a identificação de Libâneo com o pensamento progressista católico, que tinha como influência o pensamento de Mounier, Henrique Lima Vaz, Chardin, Lebret, Stuart Wrigth, Josaphat, de Cardonnel, mas também de Celso Furtado, de Florestan Fernandes, de Octávio Ianni, Marx, Gramsci e outros. Isso contribuiu, segundo Libâneo, para criar nele e nos colegas de curso

[...] uma mentalidade desenvolvimentista, para despertar em cada consciência a necessidade de vencer o atraso sócio-econômico, político e cultural. Ao progresso dos povos desenvolvidos contrastava a pobreza dos subdesenvolvidos. Acreditava-se que as nações do terceiro mundo poderiam vir a ser uma força dominante caso as duas potências mundiais persistissem na concorrência pela hegemonia mundial. Para isso precisavam livrar-se do imperialismo e do colonialismo e impor-se uma política de desenvolvimento planejada e orientada para o aproveitamento dos seus recursos naturais, humanos e materiais. Dessas teses, era um pulo para a necessidade de se conhecer de perto a realidade brasileira, de engajar-se com o meio social mediante a participação comunitária. (LIBÂNEO, 2006, p. 14).

Esses ideais eram também os ideais assumidos pela AP. Daí a identificação de Libâneo com a referida organização. Libâneo identifica o contexto em que surgem no pensamento progressista esses ideais. Quando a AP os assume como referência, surgem divisões no interior da AP e opções de grupos que formavam essa organização:

Estes ideais, seguidos das práticas correspondentes, vinham sendo cultivados desde o final da década de 1950 e início da década de 60. Perduraram no seio da AP nos anos 1964-65 quando, em função de diferentes opções frente à realidade social, o movimento dividiu-se e numerosos militantes abraçaram o marxismo. A opção deste grupo pela luta armada levou a AP a aderir à luta armada, enquanto que outros passaram a atuar dentro do movimento católico progressista influenciado pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, preparando o aparecimento da igreja popular das décadas de 1970-80. (LIBÂNEO, 2006, p. 14).

No último ano do curso de Filosofia, em 1966, Libâneo se depara com um dilema: concluir o curso, abandonar o seminário, entrar para a luta armada ou ingressar na carreira docente e continuar o trabalho de resistência doravante como professor. A sua situação econômica e de sua família o obriga a concluir o curso, abandonar o seminário e a assumir a carreira docente. O não ingresso no grupo armado da AP se deu também porque ele avaliava que era uma atitude utópica do grupo:

Minha trajetória intelectual e minha militância política acompanharam estes desdobramentos. No 2º semestre de 1966, ao mesmo tempo em que fazíamos reuniões para a discussão dos documentos que inauguravam a proposta da AP para lançar-se na clandestinidade, eu ia concluindo meu curso de Filosofia. O núcleo da proposta era a formação de uma aliança estudantil-operário-camponesa. En-

tretanto, enquanto meus companheiros, oriundos em sua grande maioria de segmentos da classe média e da pequena burguesia, iam para a luta armada, eu, filho de lavrador pobre, punha-me a questão de como iria sobreviver financeiramente ao terminar o curso superior. Além disso, conhecedor por experiência própria da realidade da pobreza, especialmente no campo, avaliava como utópica e idealista a ideia de armar os camponeses. Nessa ocasião, abandonei a AP. (LIBÂNEO, 2006, p. 14).

Mesmo deixando a militância na AP, Libâneo expressa, ao longo do registro de sua trajetória pessoal e acadêmica no mencionado “Memorial”, a fidelidade aos seus ideais de juventude, reforçados durante seus estudos de pós-graduação. Em 1975, já em Goiânia, como técnico em educação na Secretaria da Educação do Estado e professor concursado da Faculdade de Educação da UFG, passou por interrogatórios por parte do Serviço Nacional de Informações (SNI) e Serviço Estadual de Informações (SEI), em razão de sua militância política anterior, condição para ter seu contrato trabalhista com a UFG. Tendo sido “julgado” como subversivo pelos órgãos de segurança, foi demitido do Serviço Público e teve cassados seus direitos políticos.

Após obter sua graduação em Filosofia na PUC de São Paulo, no final do ano de 1966, Libâneo iniciou sua carreira docente inicialmente em escolas de Ensino Fundamental. Foi diretor de uma das unidades do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental, na cidade de São Paulo, no período de 1967 e 1972. Em 1972 fez parte do Grupo de Trabalho para a elaboração do Plano Estadual para Implantação da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nesse mesmo ano, fez parte de grupo semelhante, na Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Entre 1970 e 1972 foi

professor universitário no Centro de Treinamento de Professores para os Ginásios Pluricurriculares e na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Camilo Castelo Branco (Bairro de Itaquera, em São Paulo).

Mudou-se para Goiânia em 1973 para fundar e dirigir o Centro de Treinamento e Formação de Professores da Secretaria da Educação e Cultura (1973-1976). Foi coordenador, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), do Curso de Licenciatura Curta em Ciências e Matemática pelo Convênio UFG-FE/SEC (1973-1974). Foi aprovado em Concurso Público para professor auxiliar da Faculdade de Educação da UFG (1975), mas, em seguida, demitido por motivos políticos, tendo seus direitos políticos cassados e impedido por seis anos de exercer atividades no setor público. Fora da UFG, foi diretor do Departamento de Recursos Humanos da INCA S.A. – Crédito Imobiliário (1976-1977). Deixando essa empresa, fundou e dirigiu o Colégio Vocacional de Goiânia (1978-1981). No mesmo período, foi professor no Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG) (1979-1981).

Em 1980 fez o Curso de Especialização em Educação na Faculdade de Educação da UFG. Em agosto desse mesmo ano, foi beneficiado pela Lei da Anistia (Lei nº 6.683/1979), sendo readmitido como professor auxiliar na Faculdade de Educação da UFG. Em 1981 iniciou o Mestrado em Educação Escolar na PUC de São Paulo, concluído em 1984. Em 1987, foi um dos coordenadores da Comissão para criação e implantação do curso de mestrado em Educação na PUC Goiás. Em 1990 concluiu o curso de doutorado em Filosofia e História da Educação, também na PUC de São Paulo. Nesse mesmo ano integrou-se ao Grupo de Trabalho em Didática da ANPED, do qual participa até o presente momento.

No período de 1992 a 1994 foi coordenador do Mestrado em Educação Escolar Brasileira, da Faculdade de Educação da UFG, e em 1996 aposentou-se como professor titular dessa Faculdade. Entre 1996 e 1998,

foi professor visitante na Universidade Metodista de Piracicaba (UNI-MEP) e na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília). No período de 1988 a 2005 foi vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. Em 1999 foi membro do Grupo de Trabalho do MEC para formular documento orientador sobre políticas curriculares para cursos de formação de professores.

Nos anos 2001 e 2002, foi membro da Comissão Nacional de Avaliação de Cursos de Pós-Graduação da CAPES (área da Educação). Em 2005, como professor da PUC Goiás, realizou estágio pós-doutorado na Universidade de Valladolid, Espanha. Em 2006 foi aprovado no Concurso Público de professor titular da PUC Goiás. A partir desse ano, coordenou a Comissão de criação e implantação do doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. É integrante do Comitê Editorial de várias revistas. Publicou diversas obras que são referências na área da educação.

CONCLUSÃO

A trajetória estudantil do jovem José Carlos Libâneo foi marcada pela preocupação com as questões políticas e sociais do nosso país e com o sonho da construção de uma sociedade mais justa, mais fraterna e mais igualitária. Ele foi, conforme seu depoimento, “ativo participante do Centro Acadêmico [...] e membro militante do partido Ação Popular (AP)”. Esse ideário humanista e atuação política estudantil só foram possíveis em função das escolhas teóricas que fez, como, por exemplo, a de Mounier, Lima Vaz, Chardin, Lebret, Stuart Wrigth, Josaphat, de Cardonnel, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Marx, Gramsci e outros, que o despertaram para a análise, compreensão e indignação diante das contradições sociais. Os seus engajamentos no movimento estudantil, as suas escolhas teóricas e a vivência dos conflitos políticos da sociedade brasileira do final da década de 1950

e metade da década de 1960 contribuíram para direcionar a trajetória teórica e profissional de Libâneo, em defesa de uma concepção progressista da educação que possibilita aos estudantes a socialização, de forma crítica, do saber historicamente elaborado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. *Movimento estudantil e consciência social na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

DIAS, Reginaldo Benedito. Da esquerda católica à esquerda revolucionária: a Ação Popular na história do catolicismo. *Revista Brasileira de História das Religiões*, ano I, n. 1 – Dossiê Identidades Religiosas e História, 2008. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/17%20Reginaldo%20Benedito%20Dias.pdf>>.

LIBÂNEO, José Carlo. *Memorial: trajetória intelectual e profissional (anos 1955-1991)*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.

MAINWARING, Scott. *Igreja católica e política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MATTOS, André Luiz R. de R. *Uma história da UNE (1945-1964)*. São Paulo: Pontes, 2014.

MEDEIROS, Ruy H. de Araújo; CASTANHO, Sérgio. Trajetória do movimento estudantil e expectativas sociais dos estudantes brasileiros: 1960-1980. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 55, p. 180-194, mar. 2014.

RIDENTI, Marcelo. O romantismo revolucionário da Ação Popular: do cristianismo ao maoísmo. 1998. Disponível em: <lasa.international.pitt.edu/LASA98/Ridenti.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SANFELICE, José Luis. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SANTANA, Cristiane Soares de. O processo de “integração na produção” da Ação Popular: uma experiência maoísta na Bahia (1967-1970). *Projeto História*, São Paulo, n. 39, p. 321-329, jul./dez. 2009.

SIGRIST, José Luiz. *A JUC no Brasil: evolução e impasse de uma ideologia*. São Paulo: Cortez/Unimep, 1982.

SILVA, Elizete da. Protestantes e o governo militar: convergências e divergências. In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (Org.). *Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes*. Salvador: Ed. UFBA, 2009.

SOFIATI, Flavio Munhoz. *Jovens em movimento: o processo de formação da Pastoral da Juventude do Brasil*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO: TRAJETÓRIA INTELLECTUAL E INSERÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL



Raquel A. Marra da Madeira Freitas

INTRODUÇÃO

Aceitei com prazer o convite das organizadoras do livro, apresentado a mim por Marilza Suanno¹, para fazer esta explanação narrativa da trajetória intelectual de José Carlos Libâneo. No entanto, logo me dei conta da grande responsabilidade deste escrito. Por um lado, me pareceu plausível dar conta desta empreitada, já que venho trabalhando com esse pesquisador desde 2003 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na Linha de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural e Práticas Pedagógicas, do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). Nesse Grupo de Pesquisa, e em interlocução com pesquisadores de outras instituições, a intensa colaboração acadêmica me possibilitou uma aproximação ao pensamento de Libâneo e, ao mesmo tempo, a oportunidade de mútuas influências nessa atividade intelectual colaborativa. Por outro lado, não é tarefa fácil avaliar o trabalho da vida intelectual de uma pessoa e isso me pareceu, até a conclusão deste texto,

1 Registro meu sincero agradecimento às Professoras Marilza Vanessa Rosa Suanno, Sandramara Matias Chaves e Sandra Valéria Limonta Rosa, pelo honroso convite a mim apresentado para contribuir com essa obra que homenageia e reconhece o inestimável trabalho de José Carlos Libâneo, meu querido colega e amigo.

algo pretensioso da minha parte. Não obstante, não poderia recusar o honroso convite das colegas e aceitei essa incumbência.

Ao escrever este depoimento, procurei me orientar pelo entendimento de que o pensamento de um intelectual é sempre um processo vivo e contínuo de formulação, reflexão, questionamento, implicando em movimentos de elaboração e reelaboração de conceitos, posições, interpretações, movimento esse gerado pelo refinamento resultante do processo de amadurecimento do trabalho intelectual. É assim que compreendo a inserção de Libâneo no pensamento pedagógico brasileiro, cuja obra ao longo do tempo vai revelando-o como um intelectual que jamais perdeu o vínculo com suas raízes socioculturais, com a realidade social e a vivência em cuja base foi forjando seu espírito inquiridor e crítico. Para a elaboração deste escrito servi-me, na parte de reconstituição do contexto social, cultural e intelectual da história de Libâneo, do Memorial escrito que ele apresentou à banca de concurso de titular para a Universidade Federal de Goiás em 1991, e de depoimentos a mim concedidos por ele próprio em função da escrita deste texto. Dada a complexidade dessa tarefa, já reconheço que pode não ter sido plenamente cumprida, inclusive porque foi necessário fazer recortes e priorizar aspectos que fui julgando serem mais elucidativos da trajetória intelectual de Libâneo, especialmente sua inserção na teoria histórico-cultural no Brasil, o que me obrigou a desconsiderar outros, obviamente não menos relevantes.

O capítulo inicia-se com a apresentação de alguns aspectos socioculturais de períodos iniciais da vida do autor, já que me parece serem relevantes na composição da gênese das opções e compromissos que foram marcando sua vida intelectual e suas concepções teórico-políticas. No tópico seguinte são apresentados os marcos teóricos de sua posição intelectual que constituíram um lastro de possibilidades para que Libâneo viesse a identificar na teoria histórico-cultural o fun-

damento psicológico para a reflexão pedagógica e didática. Sigo apresentando a inserção na teoria histórico-cultural como caminho para ampliar a concepção de didática e conferir-lhe um caráter histórico-cultural, incluindo-se as contribuições que Libâneo recolhe de Hedegaard para a análise de questões advindas das práticas socioculturais e suas influências na aprendizagem dos alunos. As considerações finais consistem em breve síntese sobre a inserção do trabalho de Libâneo na teoria histórico-cultural e as repercussões para a didática.

1. INFLUÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E INSTITUCIONAIS DA INFÂNCIA E JUVENTUDE: FAMÍLIA, ESCOLA, MILITÂNCIA POLÍTICA

Tenho um sentimento muito forte de que o meu trabalho está ligado à minha origem social.

Libâneo

Neste tópico, apresento um pouco da trajetória de vida de Libâneo localizando elementos culturais, políticos e históricos que foram demarcando sua constituição como um intelectual do campo da educação e suas opções políticas e teóricas que culminaram na orientação de seus estudos dentro da vertente histórico-cultural.

José Carlos Libâneo, nasceu numa pequena cidade do estado de São Paulo, Angatuba, em 1945, ano em que tinha fim o conflito mais letal da história recente da humanidade, a segunda guerra mundial. Sendo filho de lavradores, o mundo rural em que viveu até os seis anos de idade era marcado pela religiosidade, pela solidariedade da vizinhança manifestada em trabalhos coletivos, relações de compadrio e apoio mútuo na lida diária no trabalho na roça. Os lugares frequentados eram a capela do bairro rural, a cidade, com idas ocasionais, e a escola multisseriada.

Dos sete aos oito anos de idade viveu na cidade com a avó paterna, seus pais haviam se mudado para a capital à busca de trabalho. No Grupo Escolar, como eram denominadas, à época, as escolas públicas que ofereciam as séries iniciais, fez a 3ª e 4ª séries. Nesse período, atuou como coroinha na Igreja e ajudava a avó Ana no trabalho de lavar roupas de famílias da cidade. Era um menino tímido da roça que necessitava aprender o modo urbano de vida. Mas logo seu contexto novamente mudou com o ingresso no Seminário. Sua mãe Sabina Isabel Ramos, e seu pai José Libâneo, certamente tinham um propósito para o menino, quando permitiram que a Paróquia da Igreja Católica o enviasse, aos 9 anos de idade, para o Seminário Diocesano de Sorocaba (SP). Certamente não imaginavam em que resultaria essa decisão, muitas décadas depois, quando o menino de Angatuba se tornaria um dos mais convictos defensores da educação escolar para o desenvolvimento humano. Mas, certamente sabiam que, onde quer que fosse, ele jamais abandonaria os valores aprendidos desde o colo da mãe, principalmente a humildade.

Ao ingressar no Seminário Diocesano de Sorocaba, havia cumprido os primeiros anos escolares na zona rural e mais dois anos na cidade de Angatuba. Nesse seminário católico, cursou o antigo ginásio e o curso colegial entre 1955 e 1963, orientado para a formação sacerdotal, recebendo uma educação tipicamente nos moldes tradicionais. Como a história evidenciaria mais tarde, essa formação fortemente assentada na pedagogia jesuítica orientada por uma pedagogia católica jesuítica, conformaria em sua personalidade elementos da atividade intelectual como o apego ao estudo e a disciplina interior que seriam fundamentais para sua constituição como pesquisador e teórico do campo da educação, em particular da didática.

Relembro estes fatos passados com o intuito de explicitar as contradições da minha formação escolar. Hoje, à distância, sei que seria inadmissível

aceitar integralmente a pedagogia católica jesuítica, tal como a descrevi. No entanto, por força da reflexão teórica, cumpre-me reconhecer nela aspectos de valor real na minha educação. Por mais que se considerem os limites do ensino verbalista e o desligamento dos conteúdos escolares da vida real, efetivamente assimilei solidamente os conhecimentos transmitidos, valores morais, a disciplina, o ideal humanista clássico. A par disso, fui levado a cultivar a música, a arte, o esporte. Com 11-12 anos de idade eu sabia de cor os nomes e até um pouco da vida dos compositores de música clássica, Bach, Beethoven, Chopin, Tchaikovsky, eram-me familiares. Aprendi a tocar medianamente órgão, violão. Durante os nove anos de seminário participei intensamente de uma das mais belas atividades do seminário, o coro. Essas experiências foram me proporcionando um patamar de formação e de cultura geral que me levariam ao cultivo espiritual, ao desenvolvimento da autonomia e independência de pensamento, preparando-me, inclusive, para contestá-las mais tarde (LIBÂNEO, 1991, p. 8).

O processo desta educação humanista clássica, no entanto, transcorreu pleno de contradições pois, embora aderindo aos valores morais inculcados pelos seus superiores e cumprindo fielmente seus deveres de seminarista, Libâneo tendia a recusar as regras rígidas de submissão e obediência. Enfrentava os excessos de autoridade e não aceitava passivamente a vigilância e controle constantes e excessivos. Ao aceder ao Seminário Maior, na cidade de Aparecida (São Paulo), para fazer o curso de Filosofia, logo foi notado que “era rebelde de-

mais, e não servia para ser padre”, como ele próprio conta hoje em dia e, assim, foi aconselhado a deixar o seminário.

A constituição social e histórica dos traços intelectuais de Libâneo, no sentido vygotkiano, retém de suas vivências de juventude marcas humanas que o formaram como professor, pesquisador, teórico crítico, defensor incondicional do direito à educação escolar pública da melhor qualidade. Provavelmente a gênese de seu posicionamento intelectual, pedagógico e político está relacionada às condições objetivas de vida, ao pertencimento a um segmento social de pessoas empobrecidas, como filho de lavradores, à cultura católica tradicional presente na primeira infância, à severidade da educação recebida em seminários da igreja católica na infância e adolescência, à formação para a vida espiritual, para a obediência e autocontrole. Esses fatores socioculturais e institucionais foram compondo as marcas de sua visão de sociedade, de ser humano, de escola, com forte influência em sua luta pela valorização da educação escolar que marca seu trabalho intelectual científico e pedagógico.

Conforme relata em seu Memorial, (LIBÂNEO, 1991), em 1963 iniciou o primeiro ano do curso de Filosofia no Seminário Maior da Arquidiocese de São Paulo, em Aparecida. Nesse ano, teve como colega e amigo aquele que se tornaria um dos maiores intelectuais do campo educacional brasileiro, Dermeval Saviani. Mesmo no ambiente fechado do seminário, chegava de fora uma intensa movimentação política na sociedade. No turbulento contexto do Governo João Goulart e de suas propostas de reformas sociais rechaçadas pelas alas políticas da direita, ocorriam mudanças internas na igreja católica. Surge, assim, uma ala progressista e atuante politicamente, preocupada com a transformação social e com a renovação da igreja, articulando fé e compromissos sociais com o povo, que veio a ser chamada de igreja popular. Como muitos outros seminaristas, Libâneo e Saviani passaram a se orientar por essa ala progressista, desobedecendo aos dirigentes do seminário. Assim, chegaram a um

dos movimentos da Ação Católica, o da Juventude Operária Católica. Nesse movimento tiveram acesso a textos de padres franceses como Lebret e Cardonnel e do filósofo existencialista-personalista Mounier, acompanhando os debates em torno da renovação da igreja em países europeus. No campo político, os jovens tinham conhecimento, também, de experiências revolucionárias, entre elas a Revolução Cubana, o que impregnava aqueles dois jovens com ideais de justiça social, democracia, igreja para os pobres, representando o início do encontro com um socialismo cristão simpático ao marxismo.

Ao deixarem o Seminário Maior no final desse ano, os dois amigos tiveram que fazer uma escolha de vida no mundo fora do Seminário. Foram, então, orientados a continuar os anos seguintes do curso de Filosofia na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, posteriormente, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). Ali transcorreu sua graduação no ensino superior, no período de 1964 a 1966, inteiramente baseada na filosofia escolástica.

Na PUC/ SP estavam presentes tanto o conservadorismo como a ala progressista da igreja católica. Libâneo participava do movimento estudantil, já como militante do movimento Ação Popular, partido político derivado da ala esquerda da Juventude Universitária Católica. Esse momento de ingresso na militância política é relatado por ele em seu Memorial:

Basicamente, fui percebendo que o amor a Deus só concretizava no amor ao próximo mais sofrido, que o desenvolvimento pleno da pessoa não poderia dar-se dentro da estrutura social vigente. Era o meu ingresso, ao menos em intenção, na esquerda católica, e na qual me manteria até o final da Universidade (LIBÂNEO, 1991, p. 8)

No contexto do golpe militar do 1º de abril de 1964, ao menos nos dois anos seguintes, a repressão política ainda não abafava completamente ideários e movimentos políticos contra a ditadura militar. As alas progressistas e os movimentos de esquerda, particularmente o movimento estudantil, conseguiam promover ações políticas voltadas para despertar a consciência do povo para a necessidade de superação do atraso socioeconômico, político e cultural, livrar o então chamado Terceiro Mundo do imperialismo e colonialismo e concretizar um projeto de desenvolvimento à base dos próprios recursos humanos, naturais e materiais (LIBÂNEO, 1991).

Foi assim que, pela participação na militância estudantil na década de 1960, Libâneo tomou contato com os ideais socialistas de sua geração, naquele momento conduzido pelo projeto nacional-desenvolvimentista. Essa geração acreditava num processo de modernização implantado pelo Estado visando superar o subdesenvolvimento, o que traria a elevação dos níveis de vida de toda a população. Essa política exigia a luta pela independência dos países pobres, à época denominados “terceiro mundo” e, também, a defesa das “reformas de base” - agrária, fiscal, bancária, urbana, tributária, administrativa e universitária. Essas bandeiras das esquerdas levariam à reação das elites econômicas e políticas que resultou no golpe militar de 1964. Nesse contexto, teve grande peso político a atuação da ala progressista da Igreja Católica, coligada com os movimentos de Ação Católica em seus vários braços - Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Operária Católica (JOC) etc., além da liderança de outros movimentos como Movimento de Educação de Base, Comunidades Eclesiais de Base (base da futura Teologia da Libertação), Ligas Camponesas, Jornal Brasil Urgente. Esses movimentos instigavam o envolvimento da geração de jovens da qual Libâneo e seus colegas faziam parte, em torno do ideário de uma revolução social possível, ideal este fortemente alimentado pela Revolução Cubana, expresso

principalmente no movimento Ação Popular, que abrangia tanto o pensamento marxista-leninista quanto os ideais humanistas cristãos da Ação Católica. Ele relata, também, que a vida estudantil e a militância política estavam envolvidas num clima de apreensão, insegurança, medo, devido à perseguição policial, contenção de manifestações públicas, prisões de colegas, torturas e execuções.

Desse modo, a experiência pessoal de Libâneo nos anos da ditadura militar e sua formação filosófica na graduação foram embasando sua visão marxista, consolidada mais tarde quando foi realizar os cursos de mestrado e doutorado. Como ele próprio costuma contar, os conhecimentos e experiências intelectuais e a militância política de esquerda, a concepção marxista-leninista vivenciada no Movimento Ação Popular ao longo do período da ditadura militar, formaram uma base para a visão de mundo que constituiu desde então e para as opções e decisões futuras que fez como intelectual.

O envolvimento de Libâneo com a educação escolar foi decorrente de sua aproximação com um conhecido professor da PUC, Joel Martins, que oferecia no 4º ano do curso de Pedagogia uma disciplina complementar denominada “Problemas especiais de educação”. Conforme relata Libâneo, Joel Martins havia aderido inteiramente ao pensamento de John Dewey, no qual baseava seu curso. Cursar essa disciplina o introduziu teoricamente no movimento escolanovista na perspectiva deweyana e, profissionalmente, no campo da educação.

Concluído o curso superior, cabia-me enfrentar o mercado de trabalho no magistério. Idas e vindas à procura de emprego, fui cair no Ginásio Experimental dirigido pela Prof. Terezinha Fram, por indicação do Prof. Joel Martins. Em 1967, com 21 anos de idade, a vida me levou a tornar-me diretor de escola (LIBÂNEO, 1991, p. 17).

Desse modo, após a conclusão do curso de filosofia iniciou, em 1967, sua vida profissional no Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental II (GEPE II), pertencente à rede pública do Estado de São Paulo, onde assumiu o cargo de diretor. Como relatou em palestra proferida na Reunião Anual da Anped em 2003, ali começou seu “caso de amor com a escola”. O Ginásio Experimental II integrava uma organização maior denominada Grupo Escolar-Ginásio Experimental da Lapa (bairro da cidade de São Paulo). Essa organização era destinada, por determinação da Secretaria Estadual de Educação, a promover inovações educacionais no sistema de ensino oficial. Em pleno regime militar, em um clima político de repressão ideológica, centralização de decisões governamentais, controle e alinhamento das instituições da sociedade ao regime, essa escola representou uma contradição pois abria espaço para as teorias pedagógicas mais avançadas a que se tinha acesso no Brasil à época.

O paradoxo aí presente é evidenciado pelo fato e que, segundo Libâneo, o elo entre educação e desenvolvimento econômico era pregado pelos militares, mas experiências inovadoras abriam espaço para teorias e práticas que na época eram consideradas avançadas, como era o caso do modelo pedagógico inspirado em concepções escolanovistas. A partir de 1971, o Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental incorporou de forma integral a Lei 5.692 passando a ser escolanovista-tecnicista. Assim, esta instituição teve duas fases, a primeira de 1967 a 1969 caracterizada pelo predomínio da concepção da Escola Nova progressivista, mas com matizes de teorias “modernas” existentes; a segunda com a adesão ao tecnicismo.

Recorriamos, inicialmente, a Dewey, a Carl Rogers, a Alexander Neill (da escola de Sumerhill) a Lauro de Oliveira Lima (que introduzia a concepção piagetiana de ensino) e, vez por outra, ao que nos chegava de Paulo Freire. Na segunda fase (1970-72), houve

uma adesão ao modelo sistêmico e behaviorista, embora sem abandonar muitos dos princípios escolanovistas. Acentua-se nesta fase a ideia de planejamento curricular no qual se destacam a definição de objetivos comportamentais, o detalhamento de estratégias de ensino e um sistema refinado de avaliação para medir o nível de realização dos objetivos. Deixei o GEPE II no final do ano letivo de 1972, após 6 anos de trabalho (LIBÂNEO, 1991, p. 20).

Essa citação de seu Memorial evidencia na atividade profissional de Libâneo a influência do ideário escolanovista, particularmente na versão deweyana. Conforme seu próprio depoimento, a vivência em meio a ideias reformistas da igreja católica na década de 1960 em torno do humanismo cristão (ideias de solidariedade, justiça social, caridade), que se transforma na década de 1980 em igreja popular, combinavam com os princípios escolanovistas:

Minha experiência no Ginásio Experimental da Lapa havia sido fortemente marcada pelo ideário escolanovista deweyano, com tinturas das teorias “modernas” em voga na época. [...] Hoje eu chamaria isso de um escolanovismo eclético. Naquele momento, também, não era fora de propósito juntar Dewey, com as ideias do nacionalismo desenvolvimentista, herdadas nos meus tempos de militância estudantil. O instrumentalismo da escola nova norte-americana combinava bem com a crença de que a educação seria fator de mudança social, na linha de superação do subdesenvolvimento e na busca de uma equidade social. O ideário da escola nova trazia-me uma

concepção de ensino baseada no interesse e nas necessidades dos alunos e voltado para o processo de pensamento e raciocínio, e formação de atitudes. Passei depois pela fase do tecnicismo, da educação compensatória (LIBÂNEO, 1991, p. 87).

Após essa experiência profissional de seis anos como diretor de uma escola experimental, Libâneo foi convidado para organizar um Centro de Formação de Professores na Secretaria Estadual de Educação do estado de Goiás. Esse convite motivou sua mudança para Goiânia, em 1973, onde passou a residir e desenvolver suas atividades profissionais. Em 1976 foi aprovado em concurso público para professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Quatro meses após o ingresso teve seus direitos políticos cassados pelo regime militar e foi afastado das duas instituições, UFG e Secretaria da Educação, permanecendo cassado até a publicação da Lei nº 6.683, do governo federal, que concedia anistia política a crimes políticos e eleitorais e àqueles que sofreram restrições em seus direitos políticos. No período em que esteve com seus direitos políticos cassados, impedido de exercer qualquer atividade pública, passou a trabalhar na área de Recursos Humanos em empresa privada. Depois, juntamente com outros professores, fundou uma escola particular de 1º grau, o Colégio Vocacional de Goiânia. Com a anistia política, retornou ao seu cargo de professor na Faculdade de Educação da UFG em 1980. Mas, logo conseguiu desta instituição liberação para cursar pós-graduação *stricto sensu* na PUC de São Paulo. No período de 1981 a 1984 cursou o Mestrado em Filosofia da Educação, defendendo a dissertação *A prática pedagógica de professores da escola pública*. De 1986 a 1990 cursou o doutorado em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente - Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*, tendo como orientador o ex-colega de graduação, Dermeval Saviani.

Libâneo relata que desde seu retorno à Faculdade de Educação da UFG, em 1980, foi alimentando seu desejo de aprofundar estudos sobre uma pedagogia de inspiração marxista. Nessa época, segundo relatou, havia um ecletismo pedagógico na formação de professores que podia ser identificado pela presença, nos cursos de graduação, de textos de autores como Piaget, Rogers, Paulo Freire, Bruner, Ausubel, sem que fosse feita uma análise epistemológica de suas ideias. Foi desta constatação que sentiu a necessidade de tentar demarcar diferenças teóricas entre essas tendências, o que levou a um dos seus primeiros textos publicados: *Tendências pedagógicas na prática escolar*. Ainda segundo seu relato, ao ingressar no mestrado em 1981 já estava nesse processo intelectual de busca de superação do ecletismo pedagógico e tentativa de fundamentar uma sistematização da pedagogia no materialismo histórico dialético. Com a ajuda de Saviani, aproximou-se de pensadores marxistas no campo da educação como Antonio Gramsci, George Snyders, Bernard Charlot, Mario Manacorda, Bogdan Suchodolski, Schimied-Kowarzik, e de marxistas brasileiros, especialmente Otavio Ianni. Destaca-se entre estas influências o pensamento de Bernard Charlot expresso no livro *A mistificação pedagógica*, que inspirou Libâneo a criar a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Nesse mesmo período, buscou escritos em didática de orientação marxista publicados na Rússia, Cuba, Alemanha Oriental, Itália, destacando-se nessa busca o livro *Introducción a la didáctica general* de Lothar Klingberg. Assim, Libâneo preparava-se para realizar o sonhado projeto de fundamentação de uma didática assentada no materialismo histórico dialético. Cabe registrar que estes estudos logo foram objeto de palestras e geraram a publicação de artigos que possibilitaram a difusão da concepção pedagógica que estava formando e que Libâneo denominou Pedagogia crítico-social dos conteúdos. Seus escritos iniciais foram reunidos no primeiro livro que

publicou, *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, em 1985, que se encontra hoje com 40 edições e cerca de 100.000 exemplares vendidos.

Antes de encerrar este tópico, é necessário reportar ao envolvimento de Libâneo com a Associação Nacional de Educação (ANDE), mencionado por ele próprio como um momento pontual e expressivo de sua luta pela escola pública em torno da democratização do acesso e da permanência dos estudantes na escola. Esses temas vinham sendo debatidos em eventos promovidos pela ANDE e divulgados, principalmente pela Revista da ANDE, da qual Libâneo foi editor por dois anos. A ANDE foi criada no ano de 1979 como uma alternativa à impossibilidade de refundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), como refere Saviani (2013, p. 209):

Considerando a importância da ABE na história da educação brasileira surgiu, na segunda metade da década de 1970, a ideia de refundá-la. Constatamos, porém, que embora tendo perdido seu protagonismo, a ABE ainda existia formalmente. Não se viabilizando a tentativa de reativá-la, a saída encontrada foi a fundação da Associação Nacional de Educação (ANDE) o que, como já se informou, ocorreu em 1979. Assim, se na década de 1920 foi criada a Associação Brasileira de Educação que organizou as Conferências Nacionais de Educação, em 1979 foi fundada a Associação Nacional de Educação que na década de 1980 participou da organização das Conferências Brasileiras de Educação.

A criação da ANDE contou com a participação professores e estudantes da PUC SP, tendo à frente Dermeval Saviani. O caráter mais

central desta associação foi a defesa da democratização da educação em todos os níveis, pelo acesso e permanência de todos, atendimento das reais necessidades educacionais da maior parte da população, ou seja, das camadas pobres, a atribuição de um caráter crítico à educação escolar (ANDE, 1981). Libâneo participou da fundação e fez parte da diretoria até a extinção da entidade. No contexto da forte atuação da ANDE, na década de 1980 os educadores estavam, segundo Libâneo, organizados em três grupos distintos. Ele se situava claramente em relação a esses grupos:

Nessa época, os educadores que vinham pensando a escola pública dividiam-se, no geral, em três grupos. O primeiro era formado pelos que trabalhavam na escola sem uma preocupação específica de explicitar os vínculos entre a escola e a sociedade; o segundo sustentava o discurso da escola reprodutora, influenciado pelo pensamento de autores franceses como P. Bourdieu, J. C. Passeron, L. Althusser, acentuando a crítica política e pedagógica da escola capitalista e do trabalho docente; o terceiro era formado pelos educadores que buscavam associar as análises críticas a uma atuação pedagógica efetiva nas escolas, por acreditar na possibilidade de se explorar os espaços disponíveis nas contradições da sociedade e classes. Minha investigação esteve sempre ligada a esse terceiro grupo, que começava a formular as bases teóricas de uma pedagogia crítico-social (LIBÂNEO, 1999, p. 68)

Desse modo, desde a pós-graduação *stricto sensu*, seus escritos refletem o desenvolvimento de uma posição teórico-política possibi-

litada pela sua própria história de vida de menino vindo de família pobre, pela passagem pela pedagogia tradicional jesuítica que lhe proporcionou uma formação humanista clássica, pela experiência militante na ala progressista da igreja católica nas décadas de 1960 e 1970, pela apropriação e aplicação da pedagogia nova como diretor de escola e, por fim, pelo conhecimento aprofundado do marxismo nos anos de graduação e pós-graduação na PUC São Paulo. É claro o vínculo entre sua trajetória de vida e suas opções e decisões no campo intelectual e político, em que se verifica como motivação primordial a profunda ambição de justiça social, expressa na afirmação do direito de toda pessoa a se apropriar e usufruir de forma sistematizada e crítica da riqueza histórica e cultural da humanidade encarnada nos conhecimentos das áreas do saber. Entre as décadas de 1980 e 1990, a oportunidade de aprofundar o estudo de autores clássicos do marxismo e chegar às ideias de autores da teoria histórico-cultural constituiu um terreno fértil para que Libâneo aprofundasse a concepção de educação para o desenvolvimento humano e para a justiça social e chegasse à interpretação histórico-cultural da didática.

2. AS BASES DA CONSTITUIÇÃO INTELECTUAL E DAS POSIÇÕES TEÓRICO-POLÍTICAS

Menino pobre, ao entrar para o seminário, [...] eu pude usufruir do conhecimento.

Libâneo

O ingresso no mestrado em Filosofia da Educação na PUC São Paulo em 1982, havia sido a oportunidade para que Libâneo realizasse uma análise crítica superadora tanto da pedagogia tradicional quanto do pensamento deweyano e da concepção escolanovista em seu conjunto, ao mesmo tempo em que realizava a autocrítica da vivência na militância

católica e na gestão do GEPE II da Lapa. Na PUC SP, ao cursar a disciplina *Problemas da Educação*, oferecida pela professora Maria Luísa S. Ribeiro, pôde ler autores como Adolfo Vázquez (Filosofia da Praxis), Pavel Kopnin (A dialética como lógica e teoria do conhecimento), Jean-Marie Brhom (O que é dialética), o que lhe possibilitou aprofundar a visão crítica sobre as relações entre educação e Estado, ideologia e educação, práxis social e práxis educativa, etc. Segundo seu próprio depoimento, o estudo do liberalismo, das teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas, da pedagogia marxista, da concepção dialética da ciência da educação e, sobretudo a leitura, pela primeira vez, de *A ideologia alemã*, fizeram com que Libâneo buscasse a ruptura e a superação dos traços pragmatistas de seu conhecimento e de sua experiência profissional. Com Antônio Joaquim Severino, na disciplina *Filosofia da Educação*, aprofundou o estudo de categorias básicas da dialética, da fenomenologia, do estruturalismo. Nos estudos realizados com Dermeval Saviani se avivou o desejo de desenvolver uma prática orientada pelo marxismo e a compreensão aprofundada da teoria da educação fundamentada no marxismo. Esse desejo consolidou-se, também, na disciplina de *Sociologia* com Octavio Ianni, quando aprofundou a reflexão sobre a dialética marxista com o estudo de obras de Marx e do próprio Ianni.

Na concepção de pedagogia e de didática adotada por Libâneo a partir dos anos 1980, é possível notar posições teóricas que, posteriormente, foram aprimoradas com a incorporação da concepção histórico-cultural de Vygotsky sobre as relações entre cultura, história e constituição psicológica humana, destacando-se aí o papel fundamental da apropriação do conhecimento na constituição da consciência humana. A principal consequência extraída dessa concepção é que na educação escolar impõe-se a necessidade de sistematizar o ensino para favorecer o processo de apropriação, o que requer incorporar o fundamento psicológico histórico-cultural. A defesa da importância dos conteúdos de ensino para a constituição de uma compreensão crítica

da realidade social pelos alunos já havia sido o eixo em torno do qual Libâneo elaborou a concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos, cujo propósito era superar as pedagogias a-históricas, seja na versão tradicional, seja na versão liberal.

Integrar os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade, eis os propósitos da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Ela valoriza esse papel a escola enquanto mediadora entre o aluno e o mundo da cultura — construída socialmente — e cumpre esse papel pelo processo de transmissão / assimilação crítica dos conhecimentos, inseridos no movimento da prática social concreta dos homens, que é objetiva (uma vez que ocorre no contexto de relações sociais) e histórica (porque configura-se conforme o modo como é produzida a existência humana numa etapa historicamente determinada)

[...]

Dessa análise resulta, de um lado, a importância da difusão da escolarização para todos e, de outro, do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida será colocar à disposição das classes populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal.

(LIBÂNEO, 1985, p. 134).

Unir uma visão de cunho materialista histórico-dialético sobre sociedade, ser humano e cultura, a uma visão de práticas educativas e

de procedimentos lógico-metodológicos do ensino (LIBÂNEO, 1986), era uma busca necessária ao autor para sustentar seu entendimento da pedagogia como prática social transformadora.

Entretanto, certa valorização da psicologia pedagógica estava presente no pensamento de Libâneo há mais tempo. Em 1984, foi publicada a primeira edição do livro *Psicologia social: o homem em movimento*, organizado por Silvia Lane e Vanderley Codo. Na Introdução, Silvia Lane critica a tradição biológica e funcionalista da psicologia e afirma que “toda psicologia é social” (LANE, 1989, p. 19). Antes, Silvia Lane publicara na revista *Educação & Sociedade* o artigo “Uma redefinição da Psicologia social” (1980) e o livro “O que é Psicologia Social” (1981). De acordo com Martins (2007), essas publicações marcaram um novo momento histórico da Psicologia Social brasileira, representando as bases para a construção de uma vertente crítica da Psicologia Social no país, abrindo caminho para a incorporação da psicologia histórico-cultural². À época em que Lane organizava o livro *Psicologia social* como professora da PUC São Paulo, Libâneo cursava o mestrado em Filosofia da Educação na mesma universidade. Lane, então, o convidou para escrever o capítulo intitulado *Psicologia educacional: uma avaliação crítica*. Neste texto, Libâneo (1984) tece considerações sobre as relações entre psicologia educacional e pedagogia, assumindo a compreensão de que a primeira, não sendo determinante da ação pedagógica é uma fonte de orientação para os processos pedagógicos. Avançando na crítica à psicologia que se desenvolveu na segunda metade do século XIX no contexto de consolidação do capitalismo,

2 O encontro de Silvia Lane com dois psicólogos latino-americanos que cursaram doutorado na Rússia e foram orientados por discípulos da escola soviética de psicologia, exerceu influência decisiva no reforço da forma original como ela estava introduzindo o materialismo histórico e dialético na Psicologia Social no Brasil. Esses dois psicólogos foram Mário Golder, da Universidade de Buenos Aires e Fernando Gonzalez Rey, da Universidade de Havana. Estes dois pesquisadores da psicologia histórico-cultural apresentaram a Silvia Lane textos inéditos no ocidente que permitiram a ela o aprofundamento de leituras de autores que ela já discutia, como textos de Vygotsky, Luria e Leontiev (SAWAIA, 2006).

aponta as consequências da concepção individualista de personalidade humana e da ideia de ajustamento social presentes na psicologia da educação para a pedagogia. Mostra como uma das consequências pedagógicas o desprezo pela cultura enquanto patrimônio da humanidade ao lado da ênfase da descoberta do saber pelo próprio aluno. Igualmente, critica as teorias cognitivas que associam a aprendizagem a estímulos externos e privilegiam o polo individual, desprezando as relações sociais presentes na base do processo de aprendizagem.

Em relação ao conteúdo do capítulo *Psicologia educacional: uma avaliação crítica*, cabe ressaltar que naquele momento de sua trajetória intelectual, não tendo ainda um estudo da teoria histórico-cultural, o que Libâneo expressava eram ideias pedagógicas e didáticas que reverberavam conceitos do materialismo histórico dialético e da pedagogia marxista. Mais tarde, o contato com a obra de Vygotsky lhe permitiu ampliar e aprofundar sua compreensão das relações entre os aspectos psicológico e pedagógico do processo ensino-aprendizagem e a discussão do método de ensino a partir de teorias de ensino elaboradas dentro da tradição histórico-cultural. Nas citações seguintes pode-se notar ideias que se associam com a concepção pedagógica marxista, mas que expressam também a compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, do papel do conhecimento, da educação escolar e do processo ensino-aprendizagem no desenvolvimento do sujeito, ainda que não tivesse conhecimento da obra vygotskyana.

Compreender a escola na relação dialética indivíduo-sociedade significa ao mesmo tempo um processo de cultivo individual (promover mudanças no indivíduo) e de integração social (intervir num projeto de mudança social). A especificidade do pedagógico está em conseguir a realização bem-sucedida desses processos, sem perder a vin-

culação com o todo social, e isso se faz pela mediação entre a condição concreta de vida dos alunos e sua destinação social (LIBÂNEO, 1989, p. 160).

Esse modo de entender as relações entre o indivíduo e a sociedade não somente rejeita a ideia de que o suporte biológico é antecedente ao psiquismo social como também a ideia de que o social se soma ao biológico. O biológico e o social não são instâncias distintas do ser humano, pois o biológico é subsumido no social. Na verdade, sobre uma condição biológica — *dada* — se constitui a condição social — *adquirida* — e sobre ambas surge a única e verdadeira natureza humana: a natureza social e histórica. Em outras palavras, a atividade humana não se reduz ao biológico, pois para se constituir como atividade *humana* e preciso que se desenvolvam sobre o biológico funções novas e próprias da vida em sociedade. Mas estas novas funções não são pré-sociais como as condições biológicas, mas são criadas historicamente como produtos das interações entre os indivíduos, entre os grupos sociais, entre os indivíduos e a sociedade. Não existe, portanto, uma natureza humana definitiva, estável, como quer a Psicologia corrente; ela vai se constituindo histórica e socialmente pela luta do homem com o ambiente, pela interação entre os indivíduos, pelo trabalho, pela educação (LIBÂNEO, 1989, p.162).

Coloca-se, assim, a questão-chave: como articular uma análise estrutural, de conjunto, com a

compreensão dos indivíduos e suas experiências? Como ir além do individual para apreender as implicações sociais do comportamento, mas com o objetivo de voltar ao indivíduo para prepará-lo para buscar novas formas de relações sociais? Em primeiro lugar, e preciso eliminar qualquer noção de natureza humana individual, acentuando, ao contrário, que os comportamentos dos indivíduos resultam de uma realidade material (conflitos de classe e relações de produção), conforme vivida no meio social, na família, no emprego, na escola, etc. Isso significa referir os componentes psíquicos da situação pedagógica (necessidades e interesses, motivação, autoconceito, processos mentais de aquisição de conhecimentos, prontidão, fatores cognitivos, etc.) a fatores estruturais amplos, isto é, relações de classe que determinam padrões específicos de respostas (LIBÂNEO, 1989, p.163).

Os conteúdos-métodos de apropriação ativa do saber implicam uma relação dinâmica entre a ação cientificamente fundamentada do professor e a vivência e participação do educando. (...) O ato pedagógico visa, também, a transformação das estruturas psíquicas existentes ou criação de estruturas novas (LIBÂNEO, 1989, p.174).

A compreensão materialista histórica dialética da educação escolar e das finalidades da educação aparecem no artigo publicado por Libâneo na Revista da ANDE em 1986 (ano 5, número 11), intitulado

Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. Em outro artigo publicado neste mesmo número desta Revista, Alves *et all* (1986, p. 71) referem-se ao artigo de Libâneo como um dos “artigos clássicos da literatura educacional que tiveram sua primeira publicação na revista”. Esta citação é ilustrativa do papel desempenhado por Libâneo na literatura científica educacional brasileira. E o próprio artigo por ele publicado já explicitava sua identidade intelectual e política de defensor incondicional da educação universal, pública e gratuita para todos, mote que ganhou ainda mais força a partir do processo de democratização do país na segunda metade dos anos da década de 1980, e que tem presença regular em suas publicações daí por diante. Pode-se considerar que, desde o início da década de 1980, seu trabalho adquiriu uma densidade teórica que lhe permite expressar de forma mais sistematizada e com originalidade um pensamento teórico educacional. A partir desse pensamento, desdobra-se uma concepção de pedagogia e de didática que não são tratadas neste texto, mas podem ser encontradas em outros capítulos do presente livro dedicados especificamente ao aprofundamento destes aspectos de sua trajetória e produção intelectual.

Como mencionado no tópico anterior, em 1985, foi publicado o livro *Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. A compreensão que permeia o conteúdo deste livro é de que a apropriação do conhecimento é uma condição essencial do desenvolvimento da pessoa e da promoção da dignidade humana — princípio educacional marxista que mais tarde seria fundamental na constituição de uma concepção de didática para o desenvolvimento humano na visão histórico-cultural. Essa compreensão já estava presente em algumas questões que Libâneo já se punha no início dos anos 1980 tais como: em que consiste a democratização da escola? É possível organizar uma escola para servir aos interesses das camadas socialmente desfavorecidas da população, mesmo considerando-se que, na sociedade dividida em classes sociais, a escola existe para atender aos interesses da classe

dominante? Que fundamentos e diretrizes orientam uma didática “que auxilie o professor a dimensionar ações concretas pelas quais se efetua a articulação dos conteúdos escolares com as condições de vida, meio social, classe, motivações e aspirações dos alunos, em função dos objetivos sociais da escola?” (LIBÂNEO, 1985, p. 17).

Assim, essas questões puderam ser desenvolvidas no livro *Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos*, cujo eixo é a defesa da democratização do acesso aos conhecimentos pelo domínio dos conteúdos escolares, condição básica à sobrevivência das camadas empobrecidas da população. Buscava contribuir para uma concepção pedagógica que valorizasse a apropriação de conteúdos como condição para o desenvolvimento dos alunos. Assumia uma concepção marxista de educação, fazia a discussão crítica das concepções de didática vigentes na prática pedagógica no país e defendia uma didática historicamente contextualizada e compromissada com a transformação da sociedade.

Na conferência proferida durante o VIII Simpósio Nacional do Ensino de Física, realizado no Rio de Janeiro em 1989, Libâneo expressou ideias próximas de uma concepção histórico-cultural.

[...] o processo educativo é a assimilação da experiência e dos conhecimentos desenvolvidos na prática social e é pelo ENSINO que se torna possível a apropriação dos instrumentos e signos que são os meios que instrumentalizam a atividade mental (LIBÂNEO, 1989, p.7).

Os conhecimentos sistematizados são a base da instrução e do ensino, os objetos de assimilação e meio indispensável para o desenvolvimento global da personalidade. A aquisição e o domínio dos conhecimentos são condições prévias para os demais ele-

mentos, embora a assimilação destes concorre para viabilizar aqueles. Os conhecimentos sistematizados correspondem a conceitos e termos fundamentais das ciências; fatos e fenômenos da ciência e da atividade cotidiana; leis fundamentais que explicam as propriedades e as relações entre objetos e fenômenos da realidade; métodos de estudo da ciência e a história de sua elaboração; e problemas existentes no âmbito da prática social (contexto econômico, político, social e cultural do processo de ensino e aprendizagem) conexos à matéria (Ibid, p. 9).

[...] se a finalidade última do ensino é o desenvolvimento das capacidades cognitivas, o pensamento independente e criativo, a base e a condição desse desenvolvimento é o domínio dos conhecimentos e habilidades (Ibid, 1989, p. 11).

A força motriz do processo de ensino (...) é a contradição entre os conteúdos trazidos pelo professor e que precisam se assimilados pelos alunos, e o nível de conhecimentos, experiências e desenvolvimento mental dos alunos (Ibid, p.11).

Percebe-se que essas ideias eram expressas por Libâneo dentro de uma concepção pedagógica marxista, mas não ainda como uma concepção histórico-cultural de educação e de didática.

Assim, a partir dos anos da década de 1990, ganhou mais centralidade em seu trabalho a importância dos conteúdos escolares para que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica da sociedade. Na primeira edição do livro *Didática* (1990), sem que conhecesse a expressão “histórico-cultural”, Libâneo utilizou como referência autores russos que se fundamentavam em teóricos da abordagem histórico-cul-

tural, como Danilov e Skatkin (livro *Didáctica de la Escuela Media*) e Danilov (livro *El Proceso de Enseñanza en la Escuela*). Utilizou também Leontiev (*O homem e a Cultura*) e o próprio Vigotsky (*A formação social da mente*). Verifica-se no Livro *Didática* a presença de ideias que se aproximam da concepção histórico-cultural, entre as quais podem ser destacadas: compreensão da natureza social da experiência individual; papel da aprendizagem escolar na promoção do desenvolvimento intelectual e físico dos alunos e na formação de métodos de pensamento para a compreensão crítica da realidade; indispensável articulação entre conhecimentos originados na experiência vivida pelos alunos em condições concretas de vida e trabalho e aos conhecimentos científicos escolares; consideração das necessidades e motivos dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos; unidade entre a atividade do professor e atividade de estudo dos alunos, dando a esta última uma direção que contribua para mudanças na atividade (externa e interna) do aluno como sujeito com autonomia de pensamento e ação.

Na concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos, Libâneo valorizava e defendia uma formação escolar que privilegiasse os conteúdos, mas o tom que assumia era mais de crítica e oposição às concepções escolanovistas de cunho espontaneísta, que secundarizavam o papel dos conteúdos escolares em função da experiência individual dos alunos, do que propriamente de compreensão dos conteúdos como mediadores culturais do desenvolvimento da personalidade dos alunos, como princípio da concepção histórico-cultural. A constante defesa da aprendizagem dos conteúdos sistematizados por meio da educação escolar apresentou-se dentro de uma pedagogia progressista de cunho crítico, afim com os ideais democráticos do pensamento político marxista dos anos 1980 e 1990 no Brasil. Entretanto, essa posição lhe rendeu muitas críticas, já que muitos interpretavam nela um desprezo da experiência de vida dos alunos, de seus conhecimentos, de sua cultura ou, ainda, uma concepção conteudista de conhecimento escolar. Embora respondesse aos seus crí-

ticos que de modo algum estabelecia desconexão entre a aprendizagem dos conteúdos e a vivência social concreta dos alunos, como já havia escrito em vários textos, Libâneo admitia que a centralidade atribuída por ele aos conteúdos gerava a o risco de restringir o conhecimento escolar apenas ao conhecimento científico.

Durante anos certos críticos do meu trabalho me chamaram de “conteudista”, ainda hoje há gente dizendo que eu me preocupo apenas com a transmissão dos conteúdos. Acho que esse pessoal nunca leu o que escrevi nem meus textos iniciais nem os atuais. Eu nunca identifiquei conteúdo com passar matéria, sempre falei em conteúdos em sentido amplo. (...) Eu trabalho com esse conceito de conteúdo pelo menos desde 1990, quando saiu a primeira edição do meu livro Didática, e boa parte das minhas fontes foram autores russos de orientação vigotskiana. Então, posso dizer que estou ampliando as ideias que desenvolvi no meu primeiro livro. Ou seja, continuo vendo a centralidade da escola na cultura, uma cultura crítica, um conhecimento crítico como construção social, portanto subordinado a interesses de grupos e classes sociais, vinculado a relações de poder. Mas hoje não jogo todo o peso da escolarização no conhecimento científico, acho que eu fazia isso no começo de formação das minhas idéias. Acho importante que os alunos conheçam cientificamente os objetos de conhecimento, mas também é importante valorizar o conhecimento informal, a cultura popular, o lado da cultura do grupo social em que o aluno vive. Acho também importante a dimensão ética, valori-

zar práticas de pensar sobre valores, a solidariedade, a veracidade, o reconhecimento das diferenças. Valorizar a experiência estética e artística, a capacidade de expressar-se, de sentir o mundo do outro, sua cultura. Acho que hoje eu estou bem mais convencido do que anos atrás de que a razão científica e outros tipos de saberes se complementam (LIBÂNEO, 1991, p. 12).

Mais tarde, ao se apropriar das contribuições teóricas de Marianne Hedegaard e Seth Chaiklin, Libâneo reelaborou sua compreensão sobre a articulação do conhecimento científico com as práticas socio-culturais, assunto ao qual retornarei mais adiante.

3. A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO DESENVOLVIMENTAL COMO REFERÊNCIAS PARA A DIDÁTICA

Eu tenho um sonho, que vou morrer com ele, que é uma escola pública que promova a dignidade das pessoas, das camadas pobres da sociedade, porque eu digo mesmo: a escola talvez seja o único lugar onde elas podem usufruir do conhecimento.

Libâneo

As questões teóricas, as causas políticas e seu envolvimento com valorização da escola pública, já presentes no universo intelectual e teórico de Libâneo, o levaram ao encontro com a vertente histórico-cultural, principalmente com Vygotsky, Leontiev e Davydov, ao agregar elementos de uma psicologia de orientação marxista para reafirmar e ampliar sua concepção de uma pedagogia marxista. Na concepção da teoria histórico-cultural, para que o psiquismo humano se desenvolva,

é necessária a formação cultural de funções psicológicas como um processo histórico e mediado pela apropriação de conhecimentos. Essa concepção implica fortemente o papel da educação escolar em promover uma rica apropriação de conhecimentos sistematizados, sendo esse o papel social central e mais importante da escola. Estavam presentes nos trabalhos de Libâneo, desde a concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos, ideias como a convicção sobre o papel do Estado em prover às novas gerações a educação básica pública com elevada qualidade de apropriação de conhecimentos sistematizados, o papel dos conteúdos no desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação crítica da realidade, a finalidade escolar de contribuir para a democratização social etc. São ideias devedoras do pensamento marxista e da leitura de teóricos russos que, naquele momento, Libâneo ainda não tinha conhecimento de suas conexões com uma concepção histórico-cultural do conhecimento e da formação psíquica humana. Essas ideias adquiriram nova formulação a partir da incorporação das teorias de Vygotsky, Leontiev e Davydov, assim como de outros teóricos da vertente histórico-cultural.

Como se sabe, a chegada do pensamento de Vygotsky no Brasil ocorreu a partir da segunda metade dos anos de 1970, de forma lenta. Na década de 1980, o contexto de redemocratização do país possibilitou discussões críticas no campo da psicologia social e da educação, constituindo-se a partir da década de 1980 grupos de estudiosos interessados em sua teoria em algumas universidades como Unicamp e PUC São Paulo, depois em outras como em Minas Gerais e no Rio de Janeiro (MAINARDES e PINO, 2000). Vygotsky passou a ser difundido no Brasil a partir de 1984, com o livro *A formação social da mente*, primeira publicação de sua obra na língua portuguesa (SILVA e DAVIS, 2004), pela Editora Martins Fontes, como versão brasileira de *Mind in Society*. Em 1987, foi publicada a versão de *Tought and Language* com o título *Pensamento e linguagem*, pela mesma editora (MAINARDES e PINO, 2000).

A professora Maria Laura Puglisi Franco, professora do Programa de Mestrado em Psicologia da Educação da PUC São Paulo na época em que Libâneo fazia seu mestrado em Filosofia da Educação (1983), e que também havia trabalhado no “Experimental da Lapa” de 1968 a 1973, compartilhava com a professora Silvia Lane ideias de Vygotsky. Por intermédio de Silvia Lane, Maria Laura descobriu Leontiev e Rubinstein e, motivada pela forte identificação que teve com os mesmos, decidiu aprofundar o estudo desses autores. Para isso criou um Grupo de Estudos, no segundo semestre de 1984, já que, embora já existisse na Unicamp disciplinas nos cursos de Pedagogia e Psicologia que abordavam o pensamento de Vygotsky em relação ao desenvolvimento das funções mentais, o estudo de Leontiev e de Rubinstein não era realizado. Naquele curso, conceitos como atividade humana, motivo, ação, desenvolvimento da consciência e da personalidade humana, tornavam-se indispensáveis para a compreensão da alienação e da ideologia presentes na discussão filosófica na dialética marxista (FRANCO, 2008). Libâneo, então, como doutorando em Educação, foi convidado a realizar o curso oferecido por Maria Laura Franco e começou a se apropriar dos conceitos de Rubinstein e Leontiev. Desse modo, a uma base teórica marxista e uma experiência política e profissional construída no seio de posições que valorizavam a escola e o conhecimento como condição fundamental para construção da sociedade democrática e do ser humano autônomo e crítico, foi agregando ideias da vertente histórico-cultural, primeiramente com a apropriação de Leontiev e, só depois, de Vygotsky.

Em 1990, Libâneo defendeu sua tese de doutorado *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática* na qual, segundo ele próprio, cumpriu seu desejo de formular uma pedagogia e uma didática inspiradas no materialismo histórico dialético. No entanto, sua tese e outros escritos da década de 1990, embora já fizessem alguma menção a ideias de Vygotsky e Leontiev, não refletiam ainda uma concepção histórico-cultural a ponto de caracterizar

uma inserção sistematizada e aprofundada de sua atividade intelectual e a incorporação dos princípios da teoria histórico-cultural. A partir dos anos 2000 é que ele chegou a configurar um trabalho intelectual especificamente de caráter histórico-cultural. Conforme seu próprio relato, no ano de 2002 participou do Seminário realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo GEPAPe (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica - USP) sob a Coordenação Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura. Neste Seminário, que ocorreu de 29 de julho a 01 de agosto de 2002, Libâneo participou de um curso sobre a teoria da atividade ministrado pelo professor Dr. Mario Golder, da Universidade de Buenos Aires. Golder era argentino, psicólogo, e se dedicou a aprofundar o conhecimento sobre a teoria de Vygotsky. Ele havia cursado o doutorado em psicologia na então União Soviética, quando estabeleceu contato com teóricos da escola de Vygotsky, como Leontiev e Luria, e trabalhou na tradução de livros desses teóricos e de outros da psicologia soviética, tendo em vista a publicação na Argentina. Retornando à Argentina em 1970, atuou como professor no curso de psicologia da Universidade de Buenos Aires, contribuindo para a divulgação da teoria de Vygotsky e de outros autores da teoria histórico-cultural. Assim, no curso oferecido por ele, Libâneo teve a oportunidade não só de ampliar a visão da teoria histórico-cultural, mas de restabelecer sua relação afetiva com o marxismo, tendo acesso ao pensamento de diversos teóricos russos herdeiros da teoria de Vygotsky. Segundo suas próprias palavras:

Nesse curso, Golder deu uma visão da história da Escola de Vygotsky que ampliou muito a dimensão que eu tinha da teoria histórico-cultural. Comecei a ler coisas, para mim, novas, e vim a descobrir uma linha de pesquisa muito rica e muito criativa, que foi a Teoria da Atividade. Mas ocorreu também em mim um impacto afetivo muito forte, que

foi a crença e militância intelectual de Golder no marxismo e na psicologia histórico-cultural. Foi a partir daí que comecei a ir atrás de autores citados por ele como Galperin, Ilyenkov, Kozulin e, nesse percurso, encontrei Davidov e os pesquisadores da Europa do Norte como Engeström, Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard (LIBÂNEO, 2005).

Foi nessa ocasião, como conta Libâneo, que descobriu uma das principais obras de Davydov *Problems os Developmental Teaching* que, por alguma razão que ele desconhecia, estava no setor de cópias xerográficas da Faculdade de Educação da USP.

Assim, impulsionado pelo curso feito com Mario Golder, Libâneo realinhou seu percurso de busca e aprofundamento teórico que o levou aos pesquisadores dessa vertente cujas teorias tinham como objeto especificamente o processo de ensino-aprendizagem e chegavam a formulações de caráter pedagógico e didático, entre eles Davydov. Com o aprofundamento do estudo sobre pesquisadores das três primeiras gerações da teoria histórico-cultural, a partir de agosto de 2002, Libâneo constituiu um grupo de estudos e pesquisas sobre teoria histórico-cultural e teoria da atividade, com participação de docentes e estudantes vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. No Grupo de Pesquisa sob sua liderança registrado no CNPq (Teorias da Educação e Processos Pedagógicos), criou a Linha de Pesquisa Teoria Histórico-cultural e Práticas Pedagógicas³.

Em entrevista concedida a Marisa Vorraber e publicada em 2003, Libâneo referiu-se à teoria histórico-cultural, como aquela representa um fundamento para as ações do professor e permite materializar a ideia da escola como síntese entre a cultura vivida pelos alunos e a

3 Nesse grupo são desenvolvidas pesquisas e orientados trabalhos acadêmicos de iniciação científica, mestrado e, a partir de 2010, também de doutorado, fundamentados na concepção histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental.

cultura escolar, com a finalidade de ensinar os alunos a pensar, investigar, trabalhar com conceitos, desenvolver a capacidade de julgamento crítico. Assim afirma:

A meu ver, podemos encontrar suportes teóricos para isso na teoria da aprendizagem de Vigotsky e seus seguidores. Acho que ainda hoje é a teoria que mais satisfaz quando queremos relacionar cultura, linguagem, pensamento, aprendizagem. Minha pesquisa atual é justamente sobre a teoria histórico-cultural da atividade, de Vigotsky, Leontiev, Davidov e outros... (LIBÂNEO, 2003a, p. 41).

A inserção na teoria histórico-cultural foi a culminância do desenvolvimento histórico de sua atividade intelectual entrelaçada aos marcos de sua formação científica, com o domínio teórico do materialismo histórico-dialético, as vivências da militância no período da ditadura militar e de repressão política no país, a perspectiva revolucionária da profissão de professor (Libâneo gosta de repetir a frase do pedagogo marxista Schimied-Kowarzik “o professor não é um revolucionário profissional, é um revolucionário na profissão”), e a perspectiva gramsciana do intelectual orgânico. Como ele próprio referiu mais tarde: “Eu me transformei, se a expressão de Gramsci ainda vale, num intelectual orgânico das classes subalternas. É nessa condição que ainda hoje gosto de me ver, e gosto que me vejam” (LIBÂNEO, 2015, s/p). A partir de 2003, ampliou seus estudos e pesquisas com o objetivo de extrair contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. Buscou também promover a apropriação teórica por mestrandos e doutorandos que realizavam suas pesquisas nessa abordagem, surgindo a necessidade de oferecer aos estudantes a oportunidade de aprofundamento do estudo da concepção históri-

co-cultural e da didática desenvolvimental. Assim, foi planejada uma disciplina que passou a ser oferecida sistematicamente como optativa, no Programa de Pós-graduação da PUC Goiás, ministrada por Libâneo e por mim. Essa disciplina recebeu diferentes denominações ao longo do tempo, mas sempre teve como foco o estudo da didática desenvolvimental. Em decorrência, surgiu a necessidade de introduzir na bibliografia para os estudantes, entre tantos outros textos importantes, a obra de Davydov *Problems os Developmental Teaching*. Com a finalidade de facilitar sua utilização pelos alunos, traduzimos conjuntamente essa obra para o Português.⁴

Ao se apropriar da teoria histórico-cultural e das teorias herdeiras dessa concepção, notadamente dos pesquisadores que se dedicaram a sistematizar pedagogicamente e didaticamente as teses de Vygotsky, Libâneo adentrou um terreno teórico que não conhecia bem, mas que não lhe era completamente desconhecido, já que possuía uma matriz epistemológica da qual ele já havia se apropriado de maneira aprofundada, seja intelectualmente, seja por meio da militância política: o materialismo histórico dialético. Ele não tinha noção aprofundada da contribuição da teoria de Vygotsky, conhecia um único texto de Leontiev (*O homem e a cultura*) e princípios psicológicos de Rubinstein. Dispunha dos fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos de autores como Dewey, Piaget, Ausubel o que, obviamente estava em completa desconexão com ideias que eram muito fortes em seu desenvolvimento intelectual, como as de Manacorda, Suchodolski e Charlot. Desse modo, ainda que no livro Didática estivessem presentes as influências de representantes da concepção marxista de pedagogia e de alguns pensadores russos de orientação vygotskyana, inclusive o próprio Vygotsky (*A formação social da mente*, de 1984), a imersão na concepção histórico-cultural consistiu no

4 A tradução não foi publicada, entretanto circula entre pesquisadores brasileiros que se orientam pela perspectiva do ensino desenvolvimental, sendo utilizada e citada em diversos trabalhos.

elo que faltava para que Libâneo desse um passo a mais na teorização didática, já iniciada na tese de doutorado e nos livros *Democratização da escola pública* (1985) e *Didática* (1990).

Se em Vygotsky foram encontrados princípios fortalecedores de um ensino para formação da consciência dos alunos, em Davydov Libâneo encontrou uma interpretação avançada de problemas que ele já vinha explorando desde os anos 1980 em relação à didática. Entre eles, destaca-se o problema didático da unidade entre procedimentos metodológicos de ensino, o método histórico de compreensão da realidade no ensino, a unidade entre os aspectos epistemológicos e pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, a valor e o lugar dos conteúdos na formação e desenvolvimento dos alunos. Foi assim que, em outubro de 2003, ele apresentou na 26ª Reunião Anual da Anped o trabalho encomendado pelo GT de Didática: *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender – Davydov e a teoria histórico-cultural da atividade*. O texto desta palestra foi, certamente, o primeiro texto sistematizado sobre o pensamento de Davydov no Brasil, dele decorrendo o artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, no ano de 2004, com o título *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov* (LIBÂNEO, 2004a). No mesmo ano também publicou o artigo *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*, no periódico Educar em Revista (LIBÂNEO, 2004b). Os dois artigos podem ser considerados um marco em suas publicações dentro do processo de inserção na vertente histórico-cultural. Neles se evidencia a busca teórica por incorporar à didática conceitos que contribuem para compreender o ensino como processo de promoção do desenvolvimento da personalidade dos alunos, ampliando a concepção presente desde a pedagogia crítico-social dos conteúdos: a educação escolar que atribui aos conteúdos um papel relevante no desenvolvimento do pensamento dos alunos é in-

dispensável ao processo de democratização da sociedade. Ao se referir às demandas que o contexto contemporâneo apresenta para a educação escolar, Libâneo afirma:

É em razão dessas demandas que a didática precisa incorporar as investigações mais recentes sobre modos de aprender e ensinar e sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. Mais precisamente, será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Nesse caso, a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas (LIBÂNEO, 2004, p. 6).

A valorização dos conteúdos como riqueza cultural mediadora da formação psíquica dos alunos, portanto, se articula à busca de modos e procedimentos de ensino. Conteúdos aqui já não dizem respeito somente a conhecimentos científicos constituídos historicamente nas diversas áreas do saber historicamente, mas sim a uma concepção mais ampla e aberta de conhecimento humano que, junto com os conhecimentos científicos e os respectivos métodos de investigação e pensamento, abrange a experiência sociocultural, os valores, as práticas sociais em contextos, enfim todas as vivências que exercem influência na relação com o conhecimento e no desenvolvimento da personalidade do sujeito. Desse modo, Libâneo encontra novos elementos que lhe possibilitam reafirmar e revigorar a crença na escola como lugar

da apropriação de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento crítico do aluno e da sociedade.

Este texto apoia-se em duas crenças: uma, que a escola continua sendo uma instância necessária de democratização intelectual e política; outra, que uma política educacional inclusiva deve estar fundamentada na ideia de que o elemento nuclear da escola é a atividade de aprendizagem, lastreada no pensamento teórico, associada aos motivos dos alunos, sem o que as escolas não seriam verdadeiramente inclusivas (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

Daí por diante observa-se que Libâneo passa a fazer referências a obras de Vygotsky, de Davydov e de outros autores da concepção histórico-cultural. Desenvolvimento social e histórico da consciência humana, mediação cultural da constituição psicológica humana pela apropriação da cultura, formação de conceitos, zona de desenvolvimento proximal, a constituição psicológica humana mediada pela atividade intelectual e prática, aprendizagem pela formação de conceitos, conceitos teóricos como mediadores do desenvolvimento integral e crítico dos alunos, entre outros, passam a ser conceitos frequentemente encontrados em seus textos.

O avanço da inserção na concepção histórico-cultural e a busca por explicitar e divulgar seus fundamentos e contribuições para a didática levam à necessidade de discutir o relevante aporte teórico que os conceitos de Vygotsky, Leontiev e Davydov oferecem para a didática, destacando-se a natureza e a estrutura da atividade humana, as relações entre a atividade do professor e do aluno e entre aprendizagem e desenvolvimento do aluno (LIBÂNEO e FREITAS, 2007). Libâneo (2008) destaca que a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov enrique-

ce a discussão das relações entre didática e epistemologia dos sabres específicos, ressaltando que o no ensino é indispensável considerar o aspecto epistemológico da ciência ensinada, seus métodos, bem como a articulação aos motivos dos alunos para a aprendizagem.

Uma visão geral sobre o percurso pessoal e investigativo de Davydov é apresentada por Libâneo e Freitas (2013) com destaque para o valor pedagógico e didático de sua teoria para a escola contemporânea. Ao sintetizar os fundamentos teórico-metodológicos da teoria de Davydov os autores afirmam:

A aprendizagem de noções em um nível conceitual teórico leva à superação da experiência corrente, elevando-a a um nível de compreensão mais elevado. Ter conhecimento teórico, portanto, significa desenvolver a capacidade de pensar e agir com conceitos, isto é, formar no pensamento procedimentos mentais por meio dos quais se lida com o mundo, com os outros e consigo. Trata-se, aqui, nada mais nada menos, que a aplicação pedagógica e didática do método da reflexão dialética. Davydov usava a expressão “conhecimento vivo” para indicar uma forma de conhecimento baseado na reelaboração mental com base em situações-problema mobilizadoras do método de pensamento do abstrato ao concreto. Era assim que esperava da escola que formas-se pequenos teóricos, crianças que perguntam como se chegou a este conhecimento, porque as coisas acontecem assim e não de outro jeito. Desse modo, os alunos aprendem como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formam um conceito teórico apropriado desse objeto para li-

dar praticamente com ele em situações concretas da vida (LIBÂNEO e FREITAS, 2013, p. 346).

Essa citação é elucidativa de que, em Davydov, Libâneo encontrou uma fonte teórica materialista dialética para a análise didática do processo de ensino-aprendizagem, capaz de fortalecer e fazer avançar sua defesa da educação escolar rica em conteúdos, compromissada com a formação psíquica dos alunos, que define como finalidade primordial promover o desenvolvimento humano de forma democrática e justa. Assim, apropriar-se do sistema conceitual de Davydov possibilitou a Libâneo refinar ideias que já o mobilizavam desde a formulação da pedagogia crítico-social dos conteúdos, tais como o papel dos conteúdos no desenvolvimento da reflexão dos alunos, a formação de um método dialético de pensamento como base para analisar criticamente a realidade natural e social. Em Davydov, a compreensão do papel dos conteúdos articula-se ao domínio dos métodos de pensamento e à transformação criativa do objeto de estudo pelo aluno.

... na perspectiva teórica de Davydov, o desenvolvimento do aluno não depende do volume de conhecimentos e sim do domínio dos métodos de pensamento e de ação próprios desses conhecimentos. Para estabelecer quais conhecimentos os alunos precisam adquirir, é preciso antes considerar quais métodos de pensamento e quais novas capacidades eles precisam se apropriar. Para este procedimento, requer-se levar em conta duas tendências contraditórias: a reprodutiva e a criativa. Os conhecimentos teóricos têm como conteúdo a concepção, gênese e desenvolvimento do objeto da aprendizagem. Sua apropriação inicia-se pela transformação criativa

do conceito estudado, mas envolve também a reprodução de procedimentos e formas de pensamento conexas a esse conceito. Assim, a reprodução e criatividade não são excludentes. O professor formula a tarefa de estudo tanto com ações de caráter reprodutivo (reprodução de métodos de pensamento e de ações que outros já realizaram), como com as de caráter criativo (criação de novas ações mentais, novas formas de pensamento e ação, de representação e de relações com o objeto em contextos concretos). As capacidades de reprodução e de criação são essenciais para o desenvolvimento da personalidade do aluno e a aquisição de autonomia intelectual (FREITAS e LIBÂNEO, 2018, p. 374).

A interpretação autoral dos fundamentos da concepção histórico-cultural do ser humano e da formação de sua consciência levaram Libâneo a se recolocar questões em torno da construção de uma escola que contribua para superar a desigualdade educativa como condição básica da superação da desigualdade social. Assim, ele problematiza e busca responder como, em uma sociedade tão desigual como a nossa, se pode concretizar esse projeto social de escola nas práticas de ensino e aprendizagem.

Os fundamentos de Vygotsky, Leontiev e Davydov propiciaram a Libâneo extrair contribuições para a didática e, possivelmente, a mais central seja a formulação teórica e metodológica da atividade do aluno como base para a organização do ensino pelo professor. Ao organizar a atividade do aluno para estudo de um objeto, o professor introduz o método da reflexão dialética como caminho para investigar, estudar e apreender o objeto em sua totalidade e movimento histórico. Conferindo à didática um caráter histórico-cultural e desenvolvimen-

tal, Libâneo associa essa concepção de didática a análises críticas sobre as finalidades educativas da educação escolar vinculadas à formação e desenvolvimento dos alunos em oposição aos fins de desenvolvimento restrito às demandas da sociedade capitalista contemporânea (LIBÂNEO, 2018; 2019a). Desse modo, articula uma concepção de escola para a promoção do desenvolvimento dos alunos de forma justa e democrática a uma concepção de didática capaz de concretizar esse projeto educacional e social emancipatório.

Entretanto, à medida que Libâneo ia reavaliando sua concepção de didática, tal como expressa no livro *Didática*, ia se acentuando a preocupação com o modo de inserir na didática a vivência sociocultural dos alunos. Em seu depoimento relatou que em um texto por ele publicado na *Revista da ANDE* em 1984, discutia essa questão. Este texto foi republicado na primeira edição do livro *Democratização da escola pública*, em 1985, onde explicita que a mediação didática consiste em “promover o encontro entre o aluno com sua experiência social concreta e o saber escolar” (LIBÂNEO, 1985, p. 140). Ao investir teoricamente na reformulação da concepção de didática, foi ficando mais claro seu entendimento de que as teorias que amparavam a formulação de uma didática histórico-cultural não davam suficientes aportes ao esclarecimento sobre como inserir no ensino as práticas socioculturais vividas pelos alunos em seu cotidiano. Davydov discutiu e valorizou o papel do desejo conectado com a necessidade do aluno para aprender, mas ele não chegou a aprofundar a consideração de questões como o motivo do aluno na estrutura da atividade de estudo e a forma pela qual as práticas socioculturais influenciam na formação dos tipos e métodos de pensamento. Foi em Mariane Hedegaard que Libâneo encontrou aporte para articular a análise dos motivos dos alunos e o papel deles das práticas socioculturais, com a análise do conteúdo do objeto de aprendizagem e a organização da atividade do aluno para estudo e análise de um objeto pelo método da reflexão dialética.

Hedegaard, psicóloga dinamarquesa, realiza estudos e pesquisas sobre ensino-aprendizagem escolar, incorpora os estudos de Vygotsky, Leontiev, Elkonin e Davydov. Mas, esta autora investiga de forma mais aprofundada a relação entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos, bem como a relação entre formação do pensamento e práticas socioculturais em contextos institucionais específicos. Em seu propósito investigativo Hedegaard une a análise das tradições sociais e culturais e seu vínculo com o conhecimento e a aprendizagem em práticas institucionais. A autora compreende o ensino escolar como uma prática institucionalizada em que o aluno participa visando à apropriação e internalização de conceitos teóricos que, uma vez internalizados, transformam-se em estratégias de pensamento, ação e atuação no mundo. Assim, no processo de ensino-aprendizagem o aluno precisa ser compreendido como pessoa individual e ao mesmo tempo participante de um coletivo social, que interage com outras pessoas em diferentes contextos. O desenvolvimento dos alunos ocorre de forma ancorada em contextos históricos concretos, em práticas institucionais e condições de vida cotidiana de suas famílias (HEDEGAARD, 2008; HEDEGAARD and FLEER, 2010).

Para a compreensão das relações entre aprendizagem, desenvolvimento e participação das crianças em práticas institucionais, Hedegaard (1999) oferece um modelo em que aparece a relação entre tradições e práticas culturais, organização do ensino e vivências sociais concretas dos alunos. Para a autora, na perspectiva social mais ampla, uma sociedade se singulariza por tradições sociais e práticas culturais que induzem posições de valor, modos de vida, *habitus*, orientações legais, normas. Na perspectiva institucional, essas tradições e valores são dinamizados e confrontados por instituições como família, educação infantil, escola, comunidade, trabalho. A participação nessas práticas institucionalizadas tanto pode enriquecer como restringir as atividades dos alunos, configurando determinadas condições para seu

desenvolvimento. No contexto institucional da escola, as práticas que aí se encontram podem impulsionar valores e modos de agir que se refletem no desenvolvimento dos alunos à medida que orientam seus motivos pessoais, sua formação subjetiva, seu desenvolvimento.

Da autora dinamarquesa, Libâneo extrai contribuições para a análise de questões que hoje desafiam o professor na organização e nas práticas de ensino tais como o problema de considerar a diferença e a diversidade sociocultural dos alunos em sua relação dialética com a universalidade do ser humano. Assim, conceitos como relações entre contextos institucionais, práticas culturais e exigências de formação de tipos e métodos de pensamento, relações entre práticas culturais e motivos para a aprendizagem, contribuem para a análise e reflexão didática da relação dos alunos com o saber em seus vínculos com as práticas culturais presentes na escola, na família, na sociedade.

Com apoio em Hedegaard, Libâneo fortalece seu argumento contrário ao enaltecimento da diferença e o esquecimento da perspectiva da igualdade social entre os seres humanos, em que o acesso aos conhecimentos e conteúdos escolares é colocado em segundo plano. Ao contrário, articulando os postulados de Vygotsky, Davydov e Hedegaard, defende que

... o objetivo principal das escolas é assegurar ao máximo o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos escolares, em articulação direta com as práticas socioculturais e materiais concretas, como condição para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos. Hedegaard contribui para se pensar um currículo e uma pedagogia comuns para todos os alunos e, ao mesmo tempo, um ensino que reconhece as diversidades humanas e

socioculturais, efetivado por meio de uma didática focada no desenvolvimento dos alunos. Nossa pesquisa sobre sua influência entre os professores que estão fazendo pesquisas na prática nos dá alguns lampejos de esperança para o futuro. Mas há muito mais a ser feito e Hedegaard nos mostrou que há um papel importante para os pesquisadores educacionais que trabalham com a teoria histórico-cultural na adoção desses desenvolvimentos (LIBÂNEO e FREITAS, 2019, p. 335, tradução nossa)

Ao incorporar a contribuição de Hedegaard, Libâneo leva em conta a diversidade sociocultural inerente ao contexto brasileiro, representada pelas distintas práticas culturais, mas, sobretudo, pelas desigualdades sociais e educativas. Assim, buscou ampliar a compreensão do papel da cultura e das práticas culturais no processo de ensino aprendizagem considerando, particularmente, o modo pelo qual diferentes práticas culturais demarcam as possibilidades de promover o desenvolvimento dos alunos por meio da educação escolar. Desse modo, uma didática de cunho histórico-cultural que pretende contribuir para a superação das desigualdades sociais e educativas assume como essencial a questão dos aspectos socioculturais da vida dos alunos e sua influência na aprendizagem. A síntese entre os aportes teóricos principalmente de Vygotsky, Davydov e Hedegaard permitiu a Libâneo formar uma concepção de didática que articula a apropriação cultural e científica como processo fundamental para formação psíquica e da personalidade dos alunos com a experiência social concreta dos alunos. Os germes desta concepção de didática estiveram sempre presentes em seus estudos e pesquisas, entretanto a síntese desses aportes permitiu-lhe realizar o movimento dialético do abstrato ao concreto na sistematização de uma compreensão de didática que hoje se distingue bastante daquela expressa inicialmente no livro *Didática* em sua primeira edição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, atualmente, quem se interessar por compreender concepção histórico-cultural da didática não pode desconhecer, o trabalho de Libâneo. Há em torno de 125 Grupos de Pesquisa⁵ que, de distintas formas, se fundamentam na teoria histórico-cultural, na teoria da atividade, na teoria do ensino desenvolvimental e em outras teorias continuadoras do legado científico de Vygotsky. Na Linha de Pesquisa Teoria Histórico-cultural e Práticas Pedagógicas, Libâneo desenvolve interlocução acadêmica e investigativa com expressivos grupos de pesquisa brasileiros⁶ e pesquisadores estrangeiros ainda que de diferentes orientações teóricas⁷, sobretudo os que desenvolvem estudos

5 Consulta ao Diretório Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, em 22/04/2020, utilizando as palavras-chave, Vygotsky, histórico-cultural, desenvolvimental.

6 Núcleo de Estudos Educação, Sociedade e Subjetividade (Universidade Federal de Goiás), Líderes Sandra Valéria Limonta Rosa Hugo Leonardo Fonseca da Silva; Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Profissionalização Docente (Universidade Federal de Uberlândia), Líderes Roberto Valdez Puentes, Andrea Maturano Longarezi; Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação (Universidade de Uberaba), Líderes Orlando Fernández Aquino, Marilene Ribeiro Rezende; Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (Universidade de São Paulo), Líderes Manoel Oriosvaldo de Moura, Elaine Sampaio Araújo; Grupo de Pesquisa Teoria do Ensino Desenvolvimental na Educação Matemática, Líderes Josélia Euzébio da Rosa, Ademir Damazio; Grupo de Pesquisa Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural (Universidade do Extremo sul Catarinense), Líderes Ademir Damazio, Josélia Euzébio da Rosa; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (Universidade Estadual de Maringá), Líder Marta Sueli de Faria Sforni; Grupo de Pesquisa Organização do Ensino na Perspectiva da Didática Desenvolvimental – UFMT, Líderes Marilene Marzari, Hidelberto de Sousa Ribeiro; Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeiras da USP, Coordenadora Marília Mendes Ferreira.

7 Bernhard Fichtner (Universidade de Siegen, Alemanha); Yves Lenoir (Université de Sherbrooke, Canadá); Mariane Hedegaard (Universidade de Aarhus, Dinamarca); Seth Chaiklin (*University College*, Copenhagen, Dinamarca); Galina Zuckerman (Universidade de Moscou, Rússia); Marilyn Fleer (Monash University, Austrália); Anne Edwards, University of Oxford (Reino Unido); Louise Bottcher (University Copenhagen, Dinamarca); Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal); José Augusto Pacheco (Universidade do Minho, Portugal); Martin Rodrigues Rojo (Universidad de Valladolid, Espanha); Clemente Herrero (Universidad Autónoma de Madrid, Espanha); Marcelo Garrido (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile); Daniel Feldman (Universidade de Buenos Aires, Argentina); Adelino Inácio Assiane (Universidade Rovuma, Nampula, Moçambique); José Bartolomeu Marra (Universidade Licungo, Beira, Moçambique).

com desdobramentos pedagógicos e didáticos. Nos anos 2000 esse pesquisador encontrou na teoria histórico-cultural, particularmente em Davydov e em Hedegaard, um especial sentido para o percurso teórico e investigativo que até então havia trilhado. Esse sentido lhe permitiu ampliar e aprofundar a concepção de pedagogia e de didática que vinha se constituindo em seu trabalho anterior desde a década de 1980. A busca por superar a precariedade da educação oferecida às crianças e jovens na escola pública, adquire na didática histórico-cultural a possibilidade de tornar o processo ensino-aprendizagem mais poderoso no enfrentamento desse problema.

Assim, podemos compreender duas grandes linhas de investigação que se entrecruzam no trabalho de Libâneo com a teoria histórico-cultural: a defesa da escola pública como lugar de promover a educação para o máximo desenvolvimento dos alunos a partir de finalidades pedagógicas e sociais democráticas, a análise da educação e do ensino como meio de assegurar a todos a apropriação da cultura elaborada e sistematizada como condição essencial para o desenvolvimento, a busca por uma didática que concretize no ensino escolar essa apropriação. São essas as linhas mestras de sua inserção na concepção histórico-cultural, que lhe permitem desenvolver um trabalho profundamente crítico, mas, também, propositivo, mediante as concepções neoliberal, neotecnicista, conservadora, e da redução do papel da escola ao acolhimento social dos alunos, todas presentes hoje no contexto educacional brasileiro.

Temos o privilégio de ter entre nós esse intelectual que há mais de quarenta anos pesquisa a educação, a pedagogia, a didática e, há cerca de 25 anos vem trilhando o percurso teórico-investigativo para constituição de uma didática histórico-cultural dentro das nossas condições históricas, políticas, culturais e acadêmicas. Suas ideias e sua voz têm grande ressonância no meio acadêmico, científico e intelectual, no interior dos cursos de formação de professores e dentro das escolas, onde é conhecido por professores e gestores. Sua original capacidade

de diálogo com esses diferentes campos e sujeitos possibilita o avanço da reflexão coletiva e motiva a esperança e a busca de alternativas para a educação escolar brasileira e a defesa intransigente da escola, em particular da escola pública, que devemos continuar fazendo. Inclusive porque, embora o contexto atual, brasileiro e mundial, seja muito distinto daquele de 1986, continua válida a premissa geral presente na afirmação feita por Libâneo em artigo publicado naquele ano:

A escola pública é o lugar da educação sistematizada. A despeito das limitações que conhecemos, externas e internas, é uma escola hoje potencialmente aberta a todos. É precisamente ante essas limitações que se coloca o desafio pedagógico de buscar saídas que assegurem a conquista de objetivos sócio-políticos referentes à democratização do ensino (LIBÂNEO, 1986, p. 9).

REFERÊNCIAS

ALVES, N. *et all.* Seminário A Teoria e a Prática da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos - do diálogo ao debate coletivo. Notas. *Revista da ANDE*, ano 5, n. 11, 1986, p. 71-2

ANDE, Associação Nacional de Educação. Carta de Princípios. *Revista da ANDE*, Ano 1, n. 1, p. 57-9, 1981.

FRANCO, M. L. P. *Rememorar e retomar: dois motivos para uma reflexão sobre a Atividade Psíquica e a Aprendizagem.* Depoimento a José Carlos Libâneo em 31/7/2008.

FLEER, M.; HEDEGAARD, M. Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17 (2): 149-168, 2010.

FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C. Didática desenvolvimental e políticas para a escola no Brasil. *Linhas críticas* (UNB), v. 24, p. 381-401, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia Educacional - uma avaliação crítica. In: LANE S. T. M.; CODO W. (Org.). *Psicologia Social: O Homem em Movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 154-80.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1985, 149p.

LIBÂNEO, J. C. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. *Revista da ANDE*, Goiânia-Go, v. 11, p. 5-13, 1986.

LIBÂNEO, J. C. Função social da Escola e o Ensino de Física. *VIII Simpósio Nacional do Ensino de Física*, 1989, Rio de Janeiro.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. *Memorial: Trajetória intelectual e profissional (anos 1955-1991)*. 1991. 89 p. Concurso para de Professor Titular da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

LIBÂNEO, J. C. Por uma pedagogia crítica que ajude na formação de sujeitos pensantes e críticos. In: TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES, C. (Orgs.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande, M. S.: Editora UFMS, 1999, p. 67-79.

LIBÂNEO, J. C. A escola que sonhamos é aquela que assegura a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 23-52.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004a.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba, vol. 20, n. 24, 2004b.

LIBÂNEO, J. C. *Perspectivas da teoria da atividade na organização escolar*. Ciclo de Palestras sobre Atividade de Ensino - Perspectivas da Teoria da Atividade na organização do ensino. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 1 ed. Campinas (SP): Papirus, 2008, v. 1, p. 59-88.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita e restritiva de educação*. 1ed. Goiânia (GO): Espaço Acadêmico, 2018, v. 1, p. 45-88.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo, didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. 1ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2019a, v. 1, p. 33 - 58.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davídov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática.

In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.). *Didática e interfaces*. 1 ed. Rio de Janeiro-RJ: Deescubra, 2007, v. 1, p. 39-60.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *Ensino Desenvolvemental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2013, v. 1, p. 9-378.

LIBANELO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Mariane Hedegaard's contribution to developmental didactics and to pedagogical research in the brazilian context. In: EDWARDS, A.; FLEER, M.; BØTTCHER, L. (Orgs.). *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development*. Perspectives in Cultural-Historical Research. 1 ed., New York: Springer Singapore, 2019b, v. 6, p. 323-337.

MAINARDES, J.; PINO, A. S. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 255-269, 2000.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 123, 2004, p. 633-661

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *RBP*, v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SAWAIA, B. B.; LANE S. L. A psicóloga da ação política. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, Vol 2, nº 1, p. 87-97, 2006, p. 87-97.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Claudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 123, Dec. 2004, p. 633-661.

A ASCENSÃO DO PENSAMENTO DIDÁTICO DESENVOLVIMENTAL NA OBRA DE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO (1976-2020)¹

Andréa Maturano Longarezi

Roberto Valdés Puentes

INTRODUÇÃO

Sou metaforicamente um retirante, um filho de pais analfabetos, vivi até os 7 anos na roça, na pobreza, ... o que consegui foi benevolência da vida...

José Carlos Libâneo (2020)

José Carlos Libâneo é considerado um dos intelectuais e educadores brasileiros e latino-americanos mais importantes da segunda metade do século XX e da primeira do século XXI, em especial, por seu engajamento político-ideológico; luta em defesa da democratização da escola pública brasileira; compromisso profissional docente (na educação básica, assim como no ensino superior); magnitude e densidade da obra teórico-acadêmica (tanto no campo da Gestão Escolar, quanto da Pedagogia e da Didática); e por seu envolvimento nos fóruns, associações e órgãos político-acadêmicos que tomam a

¹ A problemática desenvolvida neste capítulo traz o detalhamento e aprofundamento de estudo desenvolvido sobre o autor, publicado na forma de artigo: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. “José Carlos Libâneo: gênese e desenvolvimento de seu pensamento didático”; no periódico Ensino em Re-vista, vol. 27, número especial, 2020.

Educação, a Pedagogia e a Didática como objetos de estudo, pesquisa, militância e atividade profissional. Por tudo isso, temos a imensa honra de visitar a obra e a ascensão do pensamento didático desenvolvimental desse autor, que ocupa lugar de destaque acadêmico, profissional e humano; de reconhecimento em âmbito nacional e internacional; cuja admiração compartilhamos com os colegas estudantes, professores e pesquisadores da área.

Nascido em 1945, em Angatuba, estado de São Paulo, J. C. Libâneo é graduado em Filosofia (1966), mestre em Filosofia da Educação (1984) e doutor em Filosofia e História da Educação (1990), pela PUC/SP; e pós-doutor em Educação pela Universidade de Valladolid, UVA (Espanha, 2004). Tem extensa carreira docente como Professor Titular, primeiro na Universidade Federal de Goiás e depois na Universidade Católica de Goiás. Atualmente exerce o magistério no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/Goiânia, como parte da Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos educacionais, é membro do GT Didática da ANPEd-Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e do Conselho Editorial de numerosos periódicos científicos e de pesquisas dentro da teoria histórico-cultural, com ênfase na aprendizagem, no ensino e na organização da escola.

Sob forte influência formativa no campo filosófico e sobrevivente dos movimentos sociais que caracterizaram o país em meio ao regime de ditadura militar imposto, no período de 1964 a 1985, J. C. Libâneo tem na Pedagogia, na Didática, na democratização da escola pública e na transformação social os focos principais de sua obra. Segundo o próprio autor:

O período de formação das minhas ideias tem a ver com: a) meus 9 anos de seminário, dos 9 aos 18 anos; b) a penetração das ideias e ações da igreja católica

progressista e seus intelectuais, principalmente os franceses, bem como alguns ícones da pedagogia libertadora da América Latina (1958-1964); c) o curso de filosofia na PUCSP, minha atuação no movimento estudantil; d) minha militância na Ação Popular (esta foi uma organização marxista-leninista, mas derivada do movimento católico progressista identificado por duas coisas: igreja progressista mais movimentos de Ação Católica), a adesão da Ação Popular ao modelo da revolução cubana (nosso regulamento de militância era o mesmo de Fidel Castro e Che Guevara). O peso disto é imenso na influência em políticos, intelectuais, militantes de esquerda. Basta dizer que é dos movimentos de Ação Católica que surgiram o PT, PCdoB, PSDB; e) por volta dos anos 1970, havia uma confusão geral na nossa pedagogia, para muitos de nós intelectuais iniciantes, progressistas eram Dewey, Freire, Rogers, a gente misturava tudo. Quando eu aprendi um pouco de marxismo, muito pouco e tomei conhecimento dos primeiros escritos de Saviani, eu tive a ideia de escrever o artigo *Tendências Pedagógicas*, para dizer: “gente, essas teorias não são a mesma coisa...”; f) depois meu ingresso no mestrado e doutorado, etc. (LIBÂNEO, 2020).

As décadas de 1970 e 1980 são marcadas por um movimento de democratização que, indubitavelmente, reverbera no campo da Educação, aglutinando vários intelectuais e pesquisadores brasileiros da área, entre os quais, Demerval Saviani, Antonio Joaquim Severino, Cipriano Luckesi, Carlos R. J. Cury, Guiomar Namó de Mello, José Carlos Libâneo, entre outros, consolidaram um pensamento progressista de educação,

com forte influência de filósofos marxistas europeus e latino-americanos, tais como Karl Marx, Frederico Engels, Antonio Gramsci, David P. Ausubel, Georges Snyders, Bogdan Suchodolski, Adolfo S. Vázquez, Mario Manacorda, Bernard Charlot, entre outros.

A gênese do pensamento de J. C. Libâneo pode ser localizada, portanto, na conjuntura contraditória e de tensões ideológico-políticas que caracterizaram a época na defesa pela democratização e pela transformação social. Entendendo a constituição humana como um processo de natureza sócio-histórica, não se poderia falar da obra do autor sem a sua contextualização e essa se edificou em meio a um processo de resistência, de luta contra a desigualdade social e numa postura propositiva de transformação pela via da educação escolar.

O pensamento de J. C. Libâneo se expressa em uma vasta e sólida produção na área que, ao longo de quase cinquenta anos de atividade intelectual, aproxima-se de 200 trabalhos acadêmicos (artigos, capítulos e livros completos) e 100 orientações (pós-doutorado, doutorado, mestrado e iniciação científica). Acima do legado formativo e bibliográfico registrado, é preciso que se reconheça a expressividade política, intelectual e acadêmica que marca toda sua trajetória. Dentre as obras mais relevantes, podem ser mencionados os livros *Democratização da escola pública: pedagogia crítico social dos conteúdos* (1985), *Didática* (1991), *Organização e gestão da escola* (2000), *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (2001), *Adeus professor, adeus professora?* (2001), *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (2013), etc..

Uma análise preliminar do conjunto da produção científica do autor possibilita a identificação de alguns aspectos que se constituem, pela natureza sistêmica e transversal dessa produção, em unidades nucleares de seu pensamento: 1. a defesa da democratização da sociedade; 2. a finalidade sócio-política da educação e da escola pública como mediadoras do processo de democratização; 3. a ênfase no conteúdo curricular da escola como componente fundamental dessa mediação;

e 4. a aprendizagem desses conteúdos como elemento capital para a desalienação do homem, condição *sine qua non* para a formação e o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

Contudo, o estudo permitiu identificar que, ainda quando esses aspectos se manifestam na forma de unidades nucleares ao longo de toda a obra do autor, os dois primeiros, relacionados ao posicionamento filosófico-político-ideológico, sofreram poucas alterações em relação aos referenciais e às teses defendidas por J. C. Libâneo; os dois últimos são especialmente reveladores do movimento de ascensão de seu pensamento, particularmente, nas dimensões teórica e metodológica da Didática. Dito de outra maneira, enquanto a dimensão filosófico-política sempre teve seus fundamentos ancorados praticamente nas mesmas bases epistemológicas, com ligeiras variações durante um período tão longo; seu pensamento teórico e metodológico revela o processo de produção e superação científica que melhor marca sua trajetória acadêmico-intelectual.

Dessa maneira, o nível de desenvolvimento atual atingido pelo pensamento teórico e metodológico do autor, no campo didático, evidencia mudanças concernentes, especificamente, à sua concepção sobre o conteúdo escolar e às formas de sua aprendizagem; o que nos permite estabelecer, pelo menos, três etapas que marcam seu pensamento no período de 1976 à 2020. A primeira, denominada de *Pensamento didático marxista numa perspectiva filosófica* (1976-1990), a segunda, de *Pensamento didático marxista histórico-cultural* (1991-2001); e, a terceira, de *Pensamento didático marxista desenvolvimental* (2002-2020). Essas etapas estão caracterizadas pela forte influência das teses marxistas sobre democracia, educação, escola, ensino, aprendizagem etc.. Contudo, na primeira delas, a abordagem do campo da Didática é efetuada por um viés mais filosófico, sobretudo, a partir das teses produzidas fora da ex-União Soviética, especialmente, por autores que viveram e escreveram no contexto de sociedades capitalistas, entre eles, K. Marx, F. En-

gels, G. Snyders, A. Gramsci, D. P. Ausubel, M. Manacorda, A. Vázquez e B. Charlot; na segunda, observa-se uma aproximação inicial a referenciais teóricos com fundamentos psicológicos, particularmente representados por autores do período soviético, tais como L. S. Vigotski e A. N. Leontiev; e na terceira já tem demarcada uma abordagem desenvolvimental da Didática, com base nos psicólogos e didatas soviéticos, representados não somente por L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, mas também por S. L. Rubinstein, D. B. Elkonin, P. Ya. Galperin, V. V. Davidov etc.; além de autores europeus seguidores dessa perspectiva, tais como, o finlandês Yrjö Angström (2002), os dinamarqueses Seth Chaiklin (2001) e Mariane Hedegaard (2002), entre outros.

O estudo do pensamento e da obra de J. C. Libâneo nos permite traçar os aspectos principais que caracterizam cada uma dessas etapas, incluindo as que antecedem e dão alicerce para a compreensão do período do *Pensamento didático marxista desenvolvimental* (2002-2020). Em seu conjunto, a análise dessas etapas permite revelar o movimento de ascensão do pensamento didático desenvolvimental do autor, atendendo aos propósitos deste capítulo.

PENSAMENTO DIDÁTICO MARXISTA NUMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA (1976-1990)

O processo de formação do pensamento didático de J. C. Libâneo, nessa primeira etapa, deu-se no contexto de duas fases importantes do desenvolvimento tanto do pensamento filosófico e pedagógico como das teorias educativas na América Latina. A primeira fase caracteriza-se pela forte influência das ideias europeias, estende-se entre a segunda metade da década de 1960 e finais dos anos de 1970 e identifica-se com um momento crítico no pensamento pela força crescente que adquire o questionamento dos problemas sociais do continente.

Marca também esse período o entusiasmo revolucionário e anti-imperialista provocado, em parte, pela Revolução Cubana; a emergência no interior das Ciências Sociais (especialmente em Sociologia e Pedagogia) de uma postura crítica que rejeita a “neutralidade avaliativa” e, em geral, toda a corrente reformista comprometida com a dominação imperialista; o enfraquecimento da crença nas possibilidades da educação enquanto agente de mudanças sociais significativas; o nascimento de novos paradigmas de pensamento cujo mérito está em considerar os problemas existentes desde a perspectiva da própria região e em dar-se na forma de contra-definição das teorias do Centro (teoria do colonialismo, teoria do imperialismo, teoria da dependência e enfoque da transnacionalização).

Dentre os paradigmas mais influentes podem ser mencionados: as teses de Ivan Illich associadas às ideias da desescolarização; de Paulo Freire, vinculadas à Educação Popular e à Pedagogia Libertadora; do filósofo argentino Tomás Vasconi, sobre os problemas educacionais empregando a orientação da “dependência”; e as teorias crítico-reprodutivistas europeias, associadas ao paradigma do conflito (teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista).

As visíveis limitações das teorias da desescolarização e crítico-reprodutivistas foram enfrentadas por intelectuais progressistas que, em paralelo com as tentativas de educação popular levadas a cabo por Paulo Freire e seus seguidores, saíram à busca de novas propostas teóricas que indicassem como enfrentar os problemas desde a perspectiva do resgate da escola e sua posição em função de responder aos interesses populares. Com base nisso,

desde meados dos anos sessenta e, principalmente, ao longo de toda a década de setenta, reaparece com mais força a teoria marxista depois que foi

incorporada ao currículo das carreiras de Economia, Sociologia e História e, em geral, se confundiu no âmbito acadêmico. As obras dos clássicos, Karl Marx e F. Engels, assim como as de V. I. Lenin e A. Gramsci, com traduções ao espanhol e português, e de outros autores marxistas latino-americanos e europeus, como os filósofos mexicanos Adolfo Sánchez Vázquez, Leopoldo Zea e Abelardo Villegas, o argentino Arturo Andrés Roig, o peruano Francisco Miró Quesada, o filósofo russo G. Plajanov e o pedagogo e filósofo polonês Bogdan Suchodolski, o filósofo francês Georges Snyders e pedagogo italiano Mario Manacorda, começaram a ser amplamente divulgadas e aportaram muitos elementos à configuração de um pensamento pedagógico na América Latina. (PUENTES, 2004, p. 51-52)

A imensa maioria dos pedagogos, sociólogos e filósofos latino-americanos, interessados com a problemática educacional, que mais tarde passariam a abordar a educação com recursos marxistas, estavam se formando nesse período à luz da interpretação teórica da obra dos autores mencionados, inclusive J. C. Libâneo, que, ao longo desses anos, graduava-se em Filosofia (PUC/SP, entre 1963-1966) e se especializava em Educação Escolar Brasileira (Faculdade de Educação da UFG, entre 1979 e 1980).

A segunda fase ou período de desenvolvimento do pensamento Latino-americano se prolongou entre o final das décadas de 1970 e 1980. O enfoque dos problemas do continente encaminha-se com maior ênfase no “político”, fundamentalmente, no campo da Sociologia, Pedagogia e Filosofia. Adverte-se que, a partir do final dos anos de 1970, muitos dos estudos pedagógicos elaborados por autores

do continente, nas áreas de Filosofia, Investigações Educacionais e Metodologia do Ensino manifestam uma clara preocupação crítica e possuem um referencial teórico centrado no materialismo histórico-dialético. Quase todos eles refletem uma marcada influência do pensamento marxista clássico (K. Marx e F. Engels) e contemporâneo (A. Gramsci, B. Suchodolski, G. Snyders e M. Manacorda) (PUENTES, 2004).

Sobre o significado do marxismo nas pesquisas educativas efetuadas no continente latino-americano, especificamente no Brasil no período em questão, bem como as razões de tal influência, nota-se que

A proposta de uma nova abordagem de pesquisa a partir do materialismo histórico surge ante a necessidade de estudar a educação escolar brasileira, a relação educação e sociedade, a relação teoria e prática no exercício profissional dos educadores; a problemática da ideologia, do poder e da escola vinculada ao Estado etc. Essa mudança acontece também vinculada a trajetória de vida de alguns docentes que, vindo de uma tradição fenomenológica e ante as novas problemáticas abordadas, percebem que o materialismo histórico, além de dar subsídios para o estudo do “fenômeno educativo”, como o que faz a fenomenologia, permite aclarar suas relações com a sociedade e ajuda a compreender a dinâmica e as contradições da prática profissional do educador. Os textos de Marx e Engels, Gramsci, Kosik, Sánchez Vázquez, Manacorda etc., foram sendo adotados na bibliografia básica, tanto das disciplinas de problemas educacionais e filosóficos, de metodologia da investi-

gação e do ensino, assim como da administração escolar (GAMBOA, 1997, p. 91).

Essa influência do marxismo na Pedagogia brasileira se dá dentro de uma perspectiva qualificada por J. C Libâneo (1994) de progressista, porque analisa de maneira crítica a realidade social do país, sustenta as finalidades sócio-políticas da escola e da educação e, mesmo quando não pode ser instrumentalizada no contexto capitalista, serve de instrumento de luta dos professores junto com outras práticas sociais.

Um movimento importante, denominado *Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos*, que consolida essa perspectiva marxista no Brasil, emerge no final da década de 1970, em oposição à influência da Escola Nova e de outras teorias cognitivas, comportamentais, crítico-reprodutivista e da desescolarização, acentuando a relevância dos conteúdos no confronto com as realidades sociais. Essa perspectiva se destaca pela importância que atribui à transmissão dos conteúdos, ressaltando, enquanto método, a condição ativa do aluno na atividade pedagógica. José Carlos Libâneo se encontra entre os principais representantes desse movimento concomitantemente a Demerval Saviani.

As proposições que advém do pensamento do autor nesse momento é resultado do estudo de vários educadores que, desde a segunda metade da década de 70, compõem um movimento no qual procura-se dar destaque ao “papel da mediação criticizadora exercida pela educação escolar no interior das contradições existentes no capitalismo.” (LIBANEO, 1986, p.5).

O movimento liderado por Libâneo (1986), Saviani (1980, 1983 e 1995), Mello (1982, 1984), Cury (1979, 1984), Rosenberg (1984) e Brandão (1983), tem como pautas a importância da educação escolar como determinante para a emancipação social, política e cultural do homem; assim como a determinação dos fatores intraescolares no insucesso escolar.

Nessa etapa do pensamento do autor atribui-se à Pedagogia o importante papel de selecionar e sistematizar os conteúdos culturais a serem ensinados na escola, àqueles considerados necessários à assimilação pelos indivíduos para que se tornem humanos. “A didática, por sua vez, em íntima relação com a pedagogia, procede à articulação conteúdos-métodos, pelos quais os objetivos sociopedagógicos são postos em ação na prática educativa.” (LIBANEO, 1986, p. 10).

As teses principais de J. C Libâneo que caracterizam seu pensamento e obra, nesse período, aparecem em quatro trabalhos relevantes: *Tendências pedagógicas na prática escolar* (1982), *Didática e prática histórico-social – uma introdução aos fundamentos da educação* (1984), *Psicologia educacional: uma avaliação crítica* (1984)² e *Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social* (1986).

Uma análise dessas produções permite apreciar que o pensamento do autor oscila entre abordagens distintas, quando tenta conciliar, como era comum no pensamento pedagógico brasileiro e latino-americano da época, as ideias fundamentais do materialismo histórico-dialético,³ com concepções de aprendizagem ancoradas em abordagens psicológicas de fundamentação cognitivista, significativa e/ou cibernética, assim como com uma perspectiva pedagógico-didático que, em sua essência, se baseia na transmissão do conteúdo, própria de uma pedagogia tradicional. Assim, essa etapa de formação do pensamento de J. C. Libâneo é marcada pela confluência de perspectivas que emergiram a época em diálogo com o ideário pedagógico, filosófico, sociológico e didático mais contemporâneo na América Latina e no mundo.

2 Todos esses artigos foram incorporados depois no livro *Democratização da Escola Pública: pedagogia crítico social dos conteúdos* (1985)

3 Tal aporte se dá, especialmente, sobre a relação entre educação e sociedade, teoria e prática, bem como a questão da ideologia, do poder e da escola vinculada ao Estado, a partir da obra de B. Charlot, K. Marx, F. Engels, A. Gramsci, D. P. Ausubel, G. Snyders, B. Suchodolski, A. Sánchez Vázquez e M. Manacorda.

A concepção predominante nesse período, protagonizada pelo autor, coloca a educação escolar como um processo social que integra as práticas sociais e, nesse sentido, “[...] a atividade pedagógica escolar insere-se no conjunto das mediações que compõem a totalidade das práticas sociais.” (LIBÂNEO, 1986, p. 8). Em face disso, para se definir o tipo de educação que se pretendia, balizava-se pela orientação ideológica do tipo de sociedade a que se pretendia formar. Esse era um ponto importante e orientador das concepções pedagógicas assumidas à época.

A concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica atribui à escola o papel social e político de socialização do saber sistematizado. Utiliza-se de processos pedagógico-didáticos que asseguram a interligação entre as práticas socioculturais dos alunos e a cultura elaborada e assim a unidade conhecimento-ação. (LIBÂNEO, 1986, p. 8).

Ao abordar o papel da escola no interior da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, o autor assume um posicionamento estritamente marxista que se baseia, em essência, nas teses principais também compartilhadas por Saviani (1980, 1983 e 1995), Cury (1979, 1984), Mello (1982, 1984), Rosenberg (1984) e Brandão (1983), sobre a função das instituições escolares no processo de democratização social a partir da compreensão das condições existentes demarcado na fala e na postura que Libâneo (1985, p. 39) assume a esse respeito:

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social

e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação social. Se o que define a pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes.

Os pressupostos de aprendizagem que sustentam o pensamento do autor, nessa etapa, apresentam teses que o conectam com o pensamento marxista mais avançado do período em âmbito nacional (D. Saviani, R. Cury, G. Mello) e internacional (B. Charlot, B. Suchodolski, G. Snyders, M. Manacorda), apoiado também em aspectos de natureza psicológica com características mais pragmáticas e idealistas; o que pode ser evidenciado quando defende que:

Por um esforço próprio, o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor; assim, pode ampliar sua própria experiência. O conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula.

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência.

Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora (LIBÂNEO, 1985, p. 42, destaques dos autores).

Notam-se afirmações procedentes de concepções teóricas da psicologia cognitivista, do enfoque da aprendizagem significativa e da teoria cibernética, junto com uma compreensão materialista histórico-dialética da aprendizagem. Mesmo assim, mais na frente no próprio livro, no texto *Psicologia educacional: uma avaliação crítica*, elabora uma crítica à psicologia corrente na época com referencial marxista que se apoiava no conhecimento inicial do pensamento de A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein (LIBÂNEO, 2020).

No concernente aos aspectos didático-pedagógicos relacionados ao conteúdo⁴, aos métodos e à relação professor-aluno, o pensamento didático expresso na obra de J. C. Libâneo, nesse período, defende o acesso das camadas populares ao conhecimento que recebem os alunos das camadas mais ricas. Nessa etapa de seu pensamento, o autor considera-os como “conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade” (LIBÂNEO, 1985, p. 39, destaques dos autores). Ainda

4 No que diz respeito, particularmente, à ênfase nos conteúdos J. C. Libâneo reconhece a forte influência que seu pensamento teve, sob esse aspecto em particular, do livro *Pedagogia Progressista*, de G. Snyders. A partir dessa obra J. C. Libâneo assume, desde então e até o presente momento que é “na relação com os conteúdos que se encontra o destino das pedagogias” (LIBÂNEO, 2020).

quando não discrimina um tipo de conteúdo diferente do estabelecido no currículo escolar que seja passível de promover superações reais nos processos psíquico-sociais dos estudantes, supera uma perspectiva tradicional pelo fato de colocar os conteúdos na sua relação com as realidades sociais.⁵

São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais (LIBÂNEO, 1985, p. 39, destaques dos autores).

J. C. Libâneo, defende a articulação dos conteúdos com a experiência social concreta dos alunos, tomando o saber como manifestação da cultura, como “[...] produtos da ação transformadora do homem sobre a natureza e as relações sociais.” (LIBÂNEO, 1986, p. 6). E, nesse sentido, sustenta a concepção de que

5 Mesmo quando já no artigo *Tendências pedagógicas na prática escolar*, de 1982, percebemos essa relação entre os conteúdos e a realidade social e, portanto, a presença de um referencial marxista no pensamento educacional de J. C. Libâneo, ele mesmo afirma que foi em *Didática e prática histórico-social* (1984) onde tal referencial se expressou pela primeira vez e onde produziu uma frase que iria aparecer em textos posteriores e que mantém até hoje: articular os conteúdos escolares com a experiência social concreta dos alunos (LIBÂNEO, 2020). Nesse artigo em questão Libâneo (1985, p. 139-140) iria escrever: “Nesse caso, uma boa parte do campo da didática refere-se às mediações (assumidas pelo professor) pelas quais se promoverá o encontro entre o aluno com sua experiência social concreta e o saber escolar”.

A aquisição do saber é [...] uma necessidade humana, uma vez que possibilita a ampliação das capacidades humanas para o desenvolvimento da atividade humana material e social. A educação escolar tem um papel insubstituível no provimento de conhecimentos de base e habilidades cognitivas e operativas necessárias à participação na vida social, o que significa acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania (LIBANEO, 1986, p. 6).

Uma vez concebido como produto cultural, o conhecimento “[...] resulta do esforço humano de assimilação mental de fenômenos, processos e relações aprendidos nas relações entre sujeito e objeto de conhecimento, no processo histórico e social da atividade humana prática transformadora e laboral.” (LIBANEO, 1986, p. 9-10).

Na arquitetura da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, como tendência pedagógica defendida nessa etapa pelo pensamento didático libaneano,

Os conteúdos escolares não são mais que expressões, para fins pedagógicos, do conjunto de bens culturais elaborados, reelaborados e sistematizados no processo da prática histórico-social dos homens, tendo em vista a formação cultural. Englobam conceitos, ideias, leis, generalizações, bem como processos e habilidades cognitivas e de linguagem contidos nos programas, nos livros didáticos, nas aulas, nas leituras complementares, nos exercícios de fixação, nos trabalhos escritos, etc. Pode se afirmar que, em certa medida, os conteúdos implicam métodos e, estes, conteúdos. (LIBANEO, 1986, p. 10).

Considerando que a herança cultural era compreendida como em permanente transformação, os conteúdos escolares, por sua vez, também eram vistos como em construção, constituindo-se na relação em e/ou na relação com. Por isso, esses, “[...], desde sua gênese, contêm a dimensão crítico-social, evidenciando a relação conteúdos-métodos no processo de formação cultural.” (LIBÂNEO, 1986, p. 10).

Ainda assim, a ausência de um novo tipo de conteúdo nessa etapa da obra de J. C. Libâneo fica evidente no método geral de ensino que adota, ao defender que o conhecimento é resultado de uma relação contínua e progressiva em que o aluno “[...] passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado.” (LIBÂNEO, 1985, p. 40, destaque dos autores). Nessa perspectiva, compreende que a

[...] aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática (LIBÂNEO, 1985, p. 41, destaques dos autores).

Essa visão marxista do processo de produção do conhecimento, compartilhada por boa parte dos representantes do pensamento pedagógico e filosófico progressista brasileiro da época, era também uma das teses fundamentais do pensamento de D. Saviani que deu sustentação à Pedagogia Histórico-Crítica, com as quais J. L. Libâneo se identificou; e que, quando analisada em sua essência, reflete o método indutivo que expressa o modo como os clássicos do marxismo compreendiam o processo peculiar pelo qual a humanidade produz o

conhecimento científico, mas não, necessariamente, o processo pelo qual deva ser produzido o conhecimento escolar na sala de aula.

O método de ensino indutivo (ou de indução) tem sua gênese no pressuposto que, após considerar um número suficiente de casos particulares com base na experiência imediata, o estudante conclui uma verdade geral, na forma de conhecimento sistematizado. Esse método parte de dados particulares da experiência sensível, da observação, a partir da qual o conhecimento pode ser adquirido. Na sala de aula, a indução considera importante a enumeração de dados a partir da experiência em número suficiente que permita a passagem do particular para o geral, a ascensão do concreto ao abstrato (uma forma de elaboração superior). Contudo, o abstrato aqui não é considerado uma generalização de caráter substantivo ou essencial (que caracteriza um tipo de conhecimento científico).

Um aspecto extremamente importante na compreensão da relação conteúdos-método no pensamento pedagógico em destaque se dá pela primazia dos conteúdos que assumem um papel determinante na atividade pedagógica, sendo o método deles derivado.

Métodos e procedimentos de ensino não obstante sua relevância para a apropriação ativa do saber e apesar de serem indissociáveis dos conteúdos, são derivados destes. São os conteúdos que mobilizam ou não a atividade do aluno, são eles que trazem ou não questões essenciais que tenham ou venham a ter significado vital. Tratar os métodos de ensino separada ou predominantemente em relação aos conteúdos (caso, por exemplo, de propostas pedagógicas que fazem do trabalho escolar apenas oportunidade de discussão ou livre expressão da experiência vivida no cotidiano),

é uma atitude que leva à segregação, pois esvazia a importância dos conteúdos como requisito para a interpretação e organização da experiência. (LIBANEO, 1986, p. 10).

Entretanto, ainda quando o autor coloque uma relação de subordinação dos métodos aos conteúdos, não os secundariza, pois os concebe como fundamentais para a apropriação ativa dos conteúdos e nisso reside sua relação de dependência. Do ponto de vista metodológico, o autor descreve como necessário

[...] um momento do processo didático corresponde à aproximação dos conteúdos da experiência vivida e dos conhecimentos já disponíveis, sistematizados ou não. Em seguida, procede-se à seleção e ordenação de conhecimentos, enriquecidos por novas observações por meio de atividades de reflexão, compreensão, análise, relações, etc. que permitam apreender a historicidade e relevância social dos conteúdos. Finalmente, chega-se às leis que explicam a realidade física e humana, integrando os conhecimentos em sínteses ampliadoras, enfim, consolidando o processo de aprendizagem. Portanto, nada parecido com simples memorizações, dogmatismos, ou absorção de conteúdos práticos. Evidentemente, que o procedimento didático esboçado não é linear; além disso, cada momento descrito contém uma infinidade de possibilidades didáticas que podem incluir desde o método de problemas e o trabalho em grupo, até aos chamados multimeios. (LIBANEO, 1986, p. 10-11).

Na perspectiva assumida nessa etapa do pensamento pedagógico de J. C. Libâneo, a difusão da cultura a todos indiscriminadamente é o real papel da escola pela via da “[...] transmissão de conteúdos básicos do saber sistematizado contido nas matérias de estudo, por métodos de apropriação ativa e outros processos pedagógicos, como requisito para a ação prática humana no mundo do trabalho e da vida social.” (LIBÂNEO, 1986, p. 6, destaques dos autores). Destarte que os métodos e procedimentos são tomados como processo ativo do estudante com movimentos que culminam na apreensão das leis gerais que explicam a realidade física e humana, ampliadoras dos conhecimentos, para além de práticas de memorizações, mas que, todavia, oscilam no pensamento do autor com práticas pedagógicas ainda pautadas na transmissão de conteúdos; revelador de certos antagonismos determinados pelo choque entre o que se compreende por transmitir e o que se presume enquanto apropriação ativa do sujeito que recebe a transmissão.

A assertiva do autor de que método de ensino se dá no “[...] confronto entre a experiência e a explicação do professor” (LIBÂNEO, 1985, p. 40, destaque dos autores) deixa evidente uma perspectiva didática fundada no método explicativo-ilustrativo, considerado uma das vias metodológicas mais comumente empregadas na didática da época, com foco na atividade prática do professor. Entretanto, o aspecto mais sobressaliente desse período é a importância que J. C. Libâneo concede ao conteúdo como componente fundamental do processo educacional, do qual deriva todo o resto, inclusive os métodos.

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. [...] A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. [...] Assim, a condição para

que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos (LIBÂNEO, 1985, p. 41, destaques dos autores).

O destaque que os conteúdos têm no interior da concepção didática de J. C. Libâneo, nessa primeira etapa, é a espinha dorsal que conecta seu pensamento, entre uma etapa e a outra, ao longo de toda sua obra, bem como com o pensamento pedagógico marxista brasileiro representado pela Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. A ênfase no conteúdo ganha clareza, corpo, densidade e complexidade a cada etapa pela qual passa a obra e o pensamento do autor, atingindo seu nível mais elevado no começo do século XXI, quando abraça as teses gerais da Didática Desenvolvimental.

PENSAMENTO DIDÁTICO MARXISTA HISTÓRICO-CULTURAL (1991-2001)

Nessa segunda etapa, o processo de formação do pensamento didático de J. C. Libâneo deu-se no contexto de um período do desenvolvimento do pensamento pedagógico na América Latina e, mais especificamente, no Brasil, marcado pela influência do colapso do socialismo, com a queda da União Soviética e demais países do Leste Europeu e pelo pensamento neoliberal crescente no campo acadêmico-científico. Esse é um período assinalado pela chamada “[...] ‘crise do marxismo’, como parte de um retrocesso dos paradigmas tradicionais empregados na interpretação social” (PUENTES, 2004, p. 81).

A educação, como resultado do crescimento experimentado pelo neoliberalismo, deixou de ser considerada parte do campo social e político, para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. A re-

tórica neoliberal, nos anos noventa, lhe atribuiu um papel estratégico e lhe destinou basicamente três objetivos: ajustar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo das necessidades do livre mercado; tornar a escola um instrumento de transmissão de seus princípios doutrinários; e fazer da escola um mercado a mais para os produtos da indústria cultural e da informática (MARRACH, 1996).

Em consequência, junto às intensas transformações econômicas, sociais, culturais e filosóficas se operaram trocas acentuadas nos paradigmas educacionais, ainda que nem sempre associadas ao neoliberalismo. Os mais diversos temas possíveis passam a fazer parte do discurso educacional da época: globalização, produto flexível, tecnologia, paradigma, colapso das utopias, qualidade de ensino, qualidade total, modernidade, pós-modernidade, modernização, razão, dê-razão etc.. Nesse contexto, alicerçam-se posições teóricas diversas, alinhadas à teoria crítico-social: social crítica, social pós-moderna, pós-estruturalismo, psicologia do currículo, neotecnicismo, teorias da linguagem, teorias construtivistas, cognitivas, entre outras (LIBÂNEO, 1996).

Observa-se, também, que numerosos intelectuais vinculados a pressupostos sócio-políticos marxistas na década anterior, assumem, ao abordar o problema da educação, um discurso que se distancia da importância dos fatores determinantes na mesma medida que se aproximam dos ingredientes das culturas particulares, da história de vida e das experiências do cotidiano. Quer dizer que, em certo sentido, passa-se de uma abordagem macro contextual para uma análise micro da escola e se assumem os postulados da pedagogia crítica norte-americana (Henry A. Giroux, Roger Simon, entre outros) e da filosofia crítica alemã (Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas etc.). Assim, enquanto no passado se falava de educação para a *transformação da sociedade*, no novo período fala-se de educar para a democracia,

para as relações sociais e para a aceitação da diversidade sociocultural. Ademais, muitos marxistas passam a se declarar neomarxistas, sociais-democratas, socialistas-democráticos etc..

Contudo, a crise do marxismo e a consolidação dos postulados do neoliberalismo não impediram que diversos intelectuais brasileiros, nas condições adversas da época e no confronto político-ideológico direto entre alguns deles, mantivessem seus posicionamentos políticos e decidissem enfrentar tanto o marxismo ortodoxo quanto a direita mais radical,⁶ ao reafirmar as teses sobre o papel revolucionário da educação nos marcos da sociedade capitalista. J. C. Libâneo, além de D. Saviani, L. C. de Freitas, C. J. Cury, N. Duarte, entre outros, é um exemplo claro dessa permanência, defesa e renovação de princípios.

Sobre a renovação de princípios ou “atualização de categorias” que o pensamento pedagógico marxista brasileiro experimentou nesse período, Freitas (1994, p. 10) defende:

O marxismo é um instrumento de análise. Seu sistema de categorias visa compreender e transformar a realidade. É natural que, com as transformações do capitalismo, seja necessário uma “atualização de categorias” e de análise. Mas este é um processo muito mais complexo e lento do que abolir as diferenças entre direita e esquer-

6 Na época, resultava difícil definir o que era marxismo verdadeiro, marxismo ortodoxo ou a direita radical. Os próprios marxistas se atacavam entre si com base nos posicionamentos políticos declarados ou adotados. Alguns faziam uso de suas pesquisas, publicações ou relatórios, com vista à obtenção do título de livre-docência, para se defender. É nacionalmente conhecida a defesa que fez Luiz Carlos de Freitas da forma política e ideológica de pensar a educação: “Gostaria de reafirmar minha posição de marxista e socialista – sem prefixos e sem adjetivos. Minha postura político/ideológica em nada mudou nestes anos. Manter minha posição tem me custado a acusação, vez por outra, de ‘marxista ortodoxo’. Essa acusação vem, inclusive, da mesma parte da academia que abraçou o marxismo, no passado, e acusava todos os outros, que não eram, de ‘positivistas’. Procuram desqualificar para evitar o debate.” (FREITAS, 1994, p. 9-10).

da, declarar-se pós-moderno ou absorver novas terminologias deste ou daquele autor de moda. Envolve, antes de mais nada, um domínio do próprio método de análise marxista.

Do ponto de vista do desenvolvimento das teorias educativas na América Latina, os estudos efetuados (STRECK, 1994; GHIRALDELLI JR., 1994; ASSMANN, 1995) não trazem grandes novidades, salvo os trabalhos realizados no contexto social cubano (CANFUX SANLER et al., 1991; CHÁVEZ RODRÍGUEZ; CÁNOVAS FABELO, 1994; CHÁVEZ RODRÍGUEZ, 1996) que testemunham a emergência, no continente Latino-americano, do enfoque histórico-cultural desenvolvido na ex-União Soviética por L. S. Vigotski e vários de seus colaboradores.

Nesse marco tem lugar o avanço da obra de J. C. Libâneo. As teses principais que caracterizam o pensamento didático marxista histórico-cultural do autor aparecem em três importantes trabalhos: *Didática* (1991 [2008a]), *O modo de pensar didático e a metodologia do ensino da Didática (a relação objetivo-conteúdo-método na Didática Crítico-social)* (1991[2002]) e *A constituição do objeto da Didática: contribuição da ciência da educação* (1994[2002]).

Uma análise dessas produções permite apreciar que o pensamento do autor reafirma, a partir de suas pesquisas educacionais, as teses materialistas histórico-dialéticas que fundamentam, do ponto de vista filosófico, o papel da escola no processo de democratização social característico da etapa anterior; porém, permeado por pressupostos psicológicos marxistas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, que marcam um momento de transição no processo de formação teórica do autor. Essa segunda etapa, é, portanto, sublinhada pela confluência de concepções didáticas vigentes à época e o enfoque histórico-cultural, reveladora do caráter ascendente do pensamento e obra do autor, uma vez que o estudo dos problemas

educacionais ainda se dava de forma ampla, com acesso restrito a uma bibliografia didática marxista. O próprio J. C. Libâneo reconhece que, neste período, suas ideias ainda não estavam pautadas pelas obras de didatas dentro dessa perspectiva:

Começo a empenhar meu esforço intelectual em traduzir pressupostos pedagógicos para uma didática crítico-social. Eu não dispunha, então de uma literatura de orientação marxista que tratasse de temas especificamente didáticos. (LIBÂNEO, 2006, p. 49).

Na crítica que Libâneo (1991[2008a]) faz à Pedagogia Libertadora, no contexto de seu estudo sobre as tendências pedagógicas no Brasil e a Didática, observa-se uma preocupação com o processo pedagógico que não estava presente na etapa anterior, tais como a consideração da idade, do desenvolvimento mental e das características de aprendizagem dos estudantes:

Em relação a sua aplicação nas escolas públicas (se refere a Pedagogia Libertadora), especialmente no ensino de 1º Grau, os representantes dessa tendência não chegaram a formular uma orientação pedagógico-didática especificamente escolar, compatível com a idade, o desenvolvimento mental e as características de aprendizagem de crianças e jovens (LIBÂNEO, 1991 [2008a], p. 69-70; acréscimo e destaque dos autores).

A partir desse momento emerge, no pensamento do autor, uma forte inclinação que se consolida na etapa do Pensamento Didático Marxista Desenvolvimental, em favor de uma perspectiva que trata

de forma interdependente os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Esse posicionamento se dá por intermédio da tese de que “as formas de ensinar dependem das formas de aprender” (LIBÂNEO, 1991[2008a]), amplamente defendida na seguinte etapa, dado que “a condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam” (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 81).

Enquanto na fase anterior o papel da Didática era colocado, essencialmente, no ensino, na etapa atual passa a ser situada nas leis e princípios gerais do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento das capacidades cognitivas e da personalidade, com base em clássicos da psicologia histórico-cultural, tais como Vigotsky (1984) e Leontiev (1980). Segundo Libâneo (1991[2008a], p. 71, destaques dos autores), a Didática

...é a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto [...] investiga as leis e os princípios gerais do ensino e da aprendizagem [...] independência de pensamento [...] a educação de traços da personalidade (como caráter, vontade, sentimentos), [...] a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento das capacidades.

Contudo, essa interdependência se observa com muito mais nitidez entre o ensino e a aprendizagem do que desses componentes com o desenvolvimento. Sendo assim, enquanto na primeira etapa o autor, ao delimitar o objeto de estudo da Didática, coloca a ênfase no ensino; nessa segunda etapa realça a unidade ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1991[2008a]), ainda quando já destaque o desenvolvimento como componente importante do processo educativo. J. C. Libâneo chegou a considerar essa relação como foco especial de interesse da Didática.

Estes dois termos - ensino e aprendizagem — aparecem tantas vezes junto na nossa fala cotidiana que quase não chama a atenção o fato de que [se] destaque tanto o ensino quanto a aprendizagem, um complementando outro. Quem tem familiaridade com as tendências pedagógicas sabe que elas se diferenciam bastante quanto ao peso que dão a um ou outro polo do ato didático. Minha posição sustenta a ideia de que o ensino é uma atividade intencional destinada a assegurar a aprendizagem dos alunos. Mas, não vejo aí uma relação linear de causa-efeito, o professor ensina, o aluno aprende. Vejo uma relação dinâmica na qual o professor dirige o processo de ensinar de modo que, com a parceria dele, o próprio aluno vai ampliando suas capacidades cognitivas e realiza, ele mesmo, as tarefas de aprendizagem [...] É importante frisar, então, que a Didática, como teoria do processo de ensino, investiga os nexos entre o ensino e a aprendizagem, entre o trabalho docente e o trabalho discente, entre a direção do professor e a auto formação do aluno, relações essas que indicam os elementos comuns do ensino das diferentes matérias (LIBÂNEO, 1994[2002], p. 10, acréscimos e destaques dos autores).

Observa-se, também, nessa fase, além da busca incansável pela necessária unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, preocupação explícita por duas dimensões importantes do desenvolvimento humano: o pensamento e a personalidade.

A aquisição de conhecimentos e habilidades implica a educação de traços da personalidade (como caráter, vontade, sentimentos); estes, por sua vez, influenciam na disposição dos alunos para o estudo e para a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 71, destaques dos autores).

Contudo, a personalidade não foi objeto de aprofundamento teórico ressaltando o caráter cognitivo do processo de ensino-aprendizagem porque tem como finalidade o “domínio dos conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas” (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 79), bem como porque considera a aprendizagem como “uma relação cognitiva entre o sujeito e os objetos de conhecimento” (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 83-84). O pensamento, por sua vez, não recebeu maiores especificações ficando em aberto como o aspecto mais importante da etapa futura.

Nessa segunda etapa, observa-se uma intensificação das posições do autor em relação à centralidade do conteúdo de ensino no processo didático-pedagógico. O autor amplia sua compreensão em relação ao conteúdo, quando o define como o “conjunto dos elementos, propriedades, características próprias de um objeto, de um processo, de um problema e que interagem entre si” (LIBÂNEO, 1991[2002], p. 82). Por esse novo entendimento incorpora, junto com os conhecimentos, a formação das habilidades, hábitos, atitudes e valores, como marco do reconhecimento de aspectos psicológicos histórico-culturais em seu pensamento didático.

Nessa mesma linha teórica, observa-se que os “conteúdos culturais universais”, mencionados pelo autor na etapa anterior, dão lugar aos “conteúdos científicos”; assim como o “desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais, os métodos de estudo e

hábitos de raciocínio” passam a ocupar lugar preponderante na sua concepção didática.

A Pedagogia Crítico-Social [...] postula para o ensino a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitem a auto atividade e a busca independente e criativa das noções [...] o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais... (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 70-71, destaques dos autores).

Nessa etapa, além de estabelecer os componentes básicos do conteúdo (conhecimentos, habilidades, hábitos e valores), especifica os elementos que integram cada um deles (LIBÂNEO, 1991[2008a]): 1. os conhecimentos sistematizados (integrados por fatos, conceitos, princípios, métodos de conhecimento etc.); 2. as habilidades e hábitos intelectuais e sensoriomotores (compostos pela capacidade de observar um fato e extrair conclusões, destacar propriedades e relações das coisas, dominar procedimentos para resolver exercícios, escrever e ler, usar adequadamente os sentidos, manipular objetos e instrumentos etc.); e 3. as atitudes e valores (compreendidos pela perseverança e responsabilidade no estudo, pelo modo científico de resolver problemas humanos, pelo senso crítico frente aos objetos de estudo e à realidade, pelo espírito de camaradagem e solidariedade, convicções, valores humanos e sociais, pelo interesse no conhecimento, pelos modos de convivência social etc.).

Do ponto de vista metodológico, o autor apresenta alterações substantivas em relação à etapa anterior, ainda quando transite entre as posições didáticas comuns à época e os pressupostos da Didática marxista e da psicologia histórico-cultural. O papel mediador do professor se firma pela atividade de transmissão (conforme transcrito na passagem anterior), porém, incluindo agora aspectos próprios da psicologia histórico-cultural, evidentes quando defende (no mesmo excerto):

[...] a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitem a auto atividade e a busca independente e criativa das noções [...] o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais... (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 70-71, destaques dos autores).

Os métodos de ensino que apresenta e descreve (LIBÂNEO, 1991 [2008a], p. 149-176), emergem das teses que estabelecem autores procedentes de países socialistas europeus (DANILOV; SKATKIN, 1984; DANILOV, 1978; KLINGBERG, 1978), com foco na exposição pelo professor, no trabalho independente, na elaboração conjunta e no trabalho em grupo (LIBÂNEO, 1991 [2008a], p. 149-176).

Nessa etapa da obra de J. C. Libâneo, observa-se o confronto sistemático entre a nova tese da assimilação ativa ou apropriação de conhecimentos e habilidades, como resultado de um “processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do próprio aluno, sobre a direção e orientação do professor” (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 83) e a antiga tese da organização dos “[...] conteúdos para sua transmissão, de forma que os alunos possam ter uma relação subjetiva com eles [...]

Transmitir a matéria, nesse sentido, é traduzir didaticamente a matéria para alunos determinados...” (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 89-90).

Aliás, o autor critica numerosas vezes o processo de aprendizagem que se baseia na transmissão e defende o novo papel que atribui ao professor e aos alunos ao afirmar, entre outras coisas, que “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”, pelo “contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade do aluno” (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 90, destaque dos autores). Contudo, só na próxima etapa o autor irá deixar melhor definido os conceitos de direção e orientação do trabalho do professor e o conceito marxista de atividade, especificamente, o de Atividade de Estudo.

Por fim, ressaltasse que a tese do autor sobre a subordinação dos métodos ao conteúdo de cada matéria, lançada na etapa anterior, foi validada mais uma vez na etapa atual (LIBÂNEO, 1991[2008a], 1991[2002]). De acordo com Libâneo (1991[2002], p. 84), o método de ensino se determina

[...] pela relação conteúdo-forma no objeto de conhecimento, ou seja, a utilização de um determinado método de ensino depende da matéria e do assunto a tratar, de modo que o método de ensino reflete a lógica da ciência que serve de base à matéria de ensino. Podemos dizer, assim, que o conteúdo determina o método (destaque dos autores).

Além disso, acrescenta mais um elemento nessa relação ao afirmar que os métodos se subordinam, também, às características de aprendizagem dos alunos, isto é, aos “conhecimentos e experiências que trazem, suas expectativas, seu nível de preparo para enfrentar

a matéria etc.” (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 92), com o que se garante o cumprimento do princípio da unidade ensino-aprendizagem. Essa perspectiva defendida pelo autor atinge seu nível mais alto de desenvolvimento na próxima etapa.

PENSAMENTO DIDÁTICO MARXISTA DESENVOLVIMENTAL (2002-2020)

No período em que corresponde essa última etapa do pensamento do autor há, pelo menos, dois importantes marcos no cenário político-econômico brasileiro. O primeiro (2002-2016), caracterizado pela enorme euforia que a ascensão ao poder do Partido dos Trabalhadores e de Luís Inácio Lula da Silva (desde a campanha em 2002 até a posse em janeiro de 2003), provocou na esquerda e na maior parte da sociedade brasileira e pelas importantes conquistas atingidas na educação, sobretudo, até a metade do primeiro mandato de Dilma Rousseff. O segundo (2016-2020), representado pelo esfacelamento do projeto petista, pelo retorno das políticas públicas dos governos anteriores no campo educacional, pelo fim do ideal progressista com o *impeachment* de Dilma Rousseff (agosto de 2016), pela ascensão da direita ao poder e pelo recrudescimento do neoliberalismo no país.

Os governos de Lula e Dilma, de maneira geral, transformaram significativamente o panorama educacional brasileiro se comparados os resultados acumulados ao longo desses anos com a situação atual que vive a educação no país. Foram feitos investimentos significativos em todos os níveis de ensino. A educação pública avançou; cresceu o número de jovens que ingressaram no ensino médio na idade certa; aumentou o acesso ao ensino superior; as universidades experimentaram um sólido processo de interiorização e universalização; os professores passaram a receber com base no piso salarial; etc.. Para que

se tenha uma ideia, o orçamento para a educação cresceu de R\$ 18,1 bilhões (em 2003), para R\$ 110 bilhões (em 2016). Um salto de seis vezes o valor em quatorze anos de governo petista.⁷

Além disso, criaram-se os programas **Bolsa Família** que além de aumentar a renda da população mais carente, foi um incentivo ao ensino ao condicionar o recebimento do benefício à frequência das crianças na escola; **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb) para avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas; **Caminho da Escola** que renovou e ampliou a frota de veículos escolares da rede pública; **Mais Escola**, que ampliou a jornada de 57 mil escolas públicas; **Prouni**, considerado o maior programa de concessão de bolsas para o ensino superior do mundo (até 2015, 2,55 milhões de pessoas tiveram acesso a universidades particulares); **Fies**, fundo de financiamento para ensino superior privado (2,14 milhões de beneficiados); **Reuni** que permitiu que a universidade pública chegasse ao interior do país (foram criados 173 campi universitários e 18 universidades federais, o número de matrículas duplicou e aumentou o número de professores); etc..

Mesmo com esses avanços quantitativos, o sonho da esquerda intelectual brasileira foi se desmanchando na medida em que era possível perceber que esses resultados impactavam minimamente do ponto de vista qualitativo, pois os índices nacionais e internacionais de avaliação do desempenho dos estudantes mostravam que o conjunto dos conhecimentos que eles aprendiam era precário. Os programas sociais estabelecidos não foram além de assistencialistas ou compensatórios, dado que mesmo quando garantiam a inclusão social das camadas mais pobres à educação, não foram capazes de assegurar a sua inclusão técnica, cognitiva e política.

7 Posterior a esse período a situação da educação só piorou. Três anos depois o orçamento só tinha crescido 23% e o total das despesas realmente executadas para a área de atuação da educação foi inferior a 100 bilhões.

Esse contexto frustrou as aspirações democráticas em defesa da escola pública, que perpassam o pensamento e a obra de J. C. Libâneo; razão pela qual se manifesta, assim como outros intelectuais brasileiros, de forma crítica às políticas educacionais implementadas, mesmo durante os governos de Lula e Dilma (LIBÂNEO, 2011, 2012, 2014, entre outras), qualificando-as de assistencialistas e compensatórias. Daí seu posicionamento teórico em relação aos diferentes modelos de escola existentes e sua crítica, sobretudo, à escola do acolhimento social (LIBÂNEO, 2012, 2018), em que pese seu reconhecimento de que as políticas implantadas nesse contexto eram de inclusão das diferentes camadas sociais à escola, em todos os seus níveis de ensino. Sua crítica está dirigida, especificamente, a um modelo de escola que, mesmo aberta para todos, não consegue estruturar-se para garantir que o conteúdo historicamente elaborado, que a ciência e arte, formem e desenvolvam uma nova qualidade de pensamento, o teórico. Em outros termos, ainda quando reconheça os avanços sociais que esse período de governo de esquerda trouxe para o acesso à escola, alerta que o mesmo não ocorre enquanto acesso a uma educação escolar desenvolvida do homem.

Após o *impeachment* de Dilma Rousseff (agosto de 2016), durante os governos de Michel Temer (08/2016-12/2018) e Jair Bolsonaro (01/2019-) o estado da educação se agravou. Cada vez menos brasileiros acessaram a escola (queda de 2% entre 2016 e 2019). Além disso, observa-se um sucateamento e desmonte da educação pública (em especial, no âmbito das universidades federais); cortes drásticos no orçamento anual na ordem de 12% aplicados em 2019; redução do número de bolsas de estudo em nível de graduação e pós-graduação; contingenciamento de quase seis bilhões de reais; falta de credibilidade em relação ao papel social do conhecimento científico; precarização da ciência e da tecnologia; aprovação das reformas trabalhista e previdenciária que fragilizam ainda mais o trabalho docente, aumentam

o tempo de contribuições dos professores, achatam a aposentadoria e reduzem os salários dos profissionais da educação; etc..

Esse período (2002-2020) é, portanto, marcado pela oscilação de políticas públicas fundadas em perspectivas de extremos absolutamente opostos e que registram ações antagônicas, contraditórias e que geram uma instabilidade no campo educacional brasileiro sem precedentes. Nesse contexto controverso, a academia brasileira enfrenta um ambiente hostil, de ataques desenfreados, ameaças de perdas de direitos trabalhistas e humanitários e um ascendente incentivo a um clima persecutório.

Numa conjuntura que vai de políticas públicas de inclusão social a políticas que levam a uma banalização do trabalho docente e a uma diminuição do reconhecimento da função da educação escolar; pesquisadores e educadores brasileiros marxistas se veem numa ambiência de absoluta instabilidade e sobrevivem, nos espaços educativos e centros de pesquisa, combativos, como forma de resistência. Aqui se inclui o pedagogo, filósofo e didata brasileiro José Carlos Libâneo, quem experimentou, nesse contexto, um salto qualitativo e uma importante transformação em seu pensamento, sob a forte influência do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe), da Universidade de São Paulo, que representou, para o autor, um marco em sua produção pela proximidade que oportunizou do estudo de vários autores soviéticos da psicologia e, sobretudo, da didática histórico-cultural.

Eu delimito a mudança da segunda para a terceira etapa com um acontecimento histórico na minha vida intelectual e pessoal, quando fiz um curso em São Paulo promovido pelo Prof. Manoel Oriosvaldo de Moura, em 2002. Lá descobri os teóricos russos e descobri o livro de Davydov que seria minha “bíblia” a partir de então, na sala de xerox da FEUSP.

Até hoje não sei quem o havia colocado lá. Copiei a xerox da xerox, paguei a tradução. Numa palestra que fiz na FEUSP mais tarde contei essa história: “*Prezados colegas, quero agradecer mais uma vez este convite. Eu reconheço que sou um privilegiado em poder compartilhar deste grupo, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe), da FEUSP. Desde que participei pela primeira vez desse Grupo eu cresci muito, que foi aquele curso com o Prof. Mario Golder, em julho de 2002, são passados três anos. Aconteceu naquele curso uma experiência pessoal muito importante para mim, que quero contar para vocês. Nesse curso, Golder deu uma visão da história da Escola de Vygotsky que ampliou muito a dimensão que eu tinha da teoria histórico-cultural. Comecei a ler coisas, para mim, novas, e vim a descobrir uma linha de pesquisa muito rica e muito criativa, que foi a Teoria da Atividade. Mas ocorreu também em mim um impacto afetivo muito forte, que foi a crença e militância intelectual de Golder no marxismo e na psicologia histórico-cultural. Foi a partir daí que comecei a ir atrás de autores citados por ele como Galperin, Ilenkov, Kozulin e, nesse percurso, encontrei Davydov e os pesquisadores da Europa do Norte como Engeström, Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard.*”. (LIBÂNEO, 2020).

Nessa etapa, em que podemos observar a máxima ascensão do pensamento do autor, as teses principais sobre Didática Desenvolvimental aparecem formuladas, especialmente nos textos: *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da ati-*

vidade e a contribuição de Vasili Davydov (LIBÂNEO, 2004a); *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade* (LIBÂNEO, 2004b); *Vygotsky, Leontiev, Davidov contribuições da teoria histórico-cultural para a didática* (LIBÂNEO; FREITAS, 2007); *Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas* (LIBÂNEO, 2008b); *Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico* (LIBÂNEO; FREITAS, 2013); *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita e restritiva de educação* (LIBÂNEO, 2018); *A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula* (LIBÂNEO; FREITAS, 2018); *Didática desenvolvimental e políticas para a escola no Brasil* (FREITAS; LIBÂNEO, 2018); e *Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem* (LIBÂNEO; FREITAS, 2019).

A obra de J. C. Libâneo, nesse período, se caracteriza pelo nível de coerência que atinge os aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos, a partir da integração que se dá entre suas teses filosóficas materialista-dialéticas, seus pressupostos psicológicos histórico-culturais e sua pedagogia marxista, com a emergência de ideias que o orientam no sentido de uma teoria desenvolvimental da didática. Uma análise preliminar dos principais textos do autor, nessa etapa, permite observar sua enorme contribuição para o avanço do pensamento pedagógico no Brasil, o que conduz suas energias para a dimensão didática do pensamento marxista, sem abrir mão dos pressupostos iniciais que sustentam sua ideologia e militância: a democratização social, a função da escola nesse processo, o conteúdo curricular na escola e o desenvolvimento como finalidade da educação.

Se na etapa anterior suas principais influências, no campo da psicologia, estavam marcadas por L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, o avanço do pensamento de J. C. Libâneo é acentuado pelo encontro com as teses

da Didática Desenvolvimental davidoviana⁸, atingindo sua máxima expressão com a concretização da unidade ensino-aprendizagem-desenvolvimento em fase de expansão e consolidação desde a etapa anterior. Fica aqui marcada a defesa de que esse é um importante princípio na orientação didática, junto como a unidade da atividade do professor e as atividades dos alunos, com foco na valorização do sujeito, sua aprendizagem e desenvolvimento (LIBÂNIO; FREITAS, 2017).

A Didática Desenvolvimental emerge na ex-União Soviética, na segunda metade da década de 1950, quando vários grupos de didatas, psicólogos, filólogos, fisiólogos e filósofos foram desenvolvendo experimentos em escolas pilotos dos anos iniciais do nível fundamental, tendo em vista comprovar a tese vigoskiana sobre o papel do ensino e da aprendizagem no desenvolvimento psíquico (conf. PUENTES; LONGAREZI, 2017). Essa didática se constitui a partir da Teoria Desenvolvimental com base no pressuposto de que só adequadas condições de organização da aprendizagem é que garantem o desenvolvimento.

Entretanto, há de se destacar que a Didática Desenvolvimental não se constitui num modo único de organização dos processos pedagógicos (PUENTES, 2019; LONGAREZI, 2019a; 2019b; 2019d; 2020; LONGAREZI; SILVA, 2018). As especificidades didáticas desenham modos particulares de realização desse processo, gerando com isso a emergência de diferentes sistemas, entre os quais se destacam os sistemas Elkonin-Davidov-Repkin⁹, Galperin-Tazina e Zankov. A perspectiva mais conheci-

8 Ainda quando em suas obras mencione outros didatas que marcam abordagens desenvolvimentais distintas, tal como P. Ya. Galperin, em sua Teoria da Formação das Ações Mentais e Conceitos por Etapas, fica marcada a influência do pensamento de V. V. Davidov, tal como pode se observar nesta e em muitas outras passagens do próprio autor: “O ensino desenvolvimental, tal como propôs Davidov, mantém a premissa básica da teoria histórico-cultural segundo a qual a educação e o ensino são formas universais e necessárias do desenvolvimento humano, em cujo processo estão interligados os fatores socioculturais e a atividade interna dos indivíduos. Mas este pesquisador ampliou consideravelmente essa premissa ao aprofundar a caracterização e a compreensão da atividade de aprendizagem com base na teoria da atividade de Leontiev.” (LIBÂNIO; FREITAS, 2007, destaque dos autores).

9 Os autores deste capítulo empregam a mesma denominação que se usava e, ainda se usa, na maior

da no ocidente é a desenvolvida pelos vários grupos que trabalharam na edificação do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin (PUENTES, 2017; 2019; PUENTES; LONGAREZI, 2019; LONGAREZI, 2019a; 2019c; 2019d), especialmente, pela Teoria da Atividade de Estudo e as várias teorias auxiliares a ela relacionadas (cf. PUENTES; LONGAREZI, 2019). V. V. Davidov, depois de D. B. Elkonin, pode ser considerado o representante mais importante desse sistema e o teórico mais conhecido fora da ex-união soviética.

Foi justamente V. V. Davidov quem defendeu com base em E.V. Iliénkov (BORMEY; LEÓN; RODRÍGUEZ, 2019), que o papel da escola é o de ensinar a pensar teoricamente. J. C. Libâneo encontra aí respaldo para a tese que já vinha defendendo desde o início de sua carreira de que a apropriação do conteúdo escolar é fundamental para o processo de escolarização do estudante:

Conforme vimos, Vygotsky havia mostrado a relevância da escolarização para apropriação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento das capacidades de pensamento, a partir da assimilação da produção cultural da humanidade, já que “as funções mentais específicas não são inatas, mas postas como modelos sociais” (Davydov, 1988b, p. 52). [...] Apropriar-se desses conteúdos – das ciências, das artes, da moral – significa, em última instância, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento. Para isso, o caminho é a generalização conceitual, enquanto conteúdo e instrumento do conhecimento. (LIBÂNEO, 2004a, p. 12).

parte das repúblicas ex-soviéticas onde esse sistema foi implementado (parte da Rússia, Ucrânia, Letônia, Lituânia, Bielo-Rússia etc.).

Nota-se que, nessa terceira etapa, o conteúdo, objeto da maior relevância ao longo da obra de J. C. Libâneo, experimenta um salto qualitativo ao se deslocar do “conteúdo cultural universal” comum que os alunos das escolas da elite têm acesso (presente na primeira etapa) e “conhecimento científico” (abordado na segunda etapa), para o “pensamento teórico” que é expresso pela unidade dos conceitos científicos e dos modos generalizados de ações. De acordo com o autor, o domínio desse tipo de pensamento (teórico) precisa considerar três aspectos vitais no processo educativo: a zona de desenvolvimento proximal, a internalização e o papel da cultura (conhecimento sistematizado no desenvolvimento mental dos alunos) (LIBÂNEO, 2011).

Nutrido dos pressupostos teóricos de L. S. Vigotski, Libâneo (2004a, p.14) defende que “[...] a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental.”. A importância que atribui ao desenvolvimento do pensamento teórico (conhecimentos sistematizados), como conteúdo e finalidade da atividade pedagógica, pode ser vista quando afirma que o ensino permite

[...] a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade. Podemos expressar essa ideia de duas maneiras: a) enquanto o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa; b) enquanto forma o pensamento teórico, desenvolve ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental do aluno. Com isso, o aluno assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento. Para superar a pedagogia tradicional empiricista, é necessário introduzir o pensamento teórico. O papel do ensino é justamente o

de propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, que se forma junto com as capacidades e hábitos correspondentes. (LIBÂNEO, 2004a, p. 14, destaques dos autores).

Por essa perspectiva, e com o objetivo de “superar a pedagogia tradicional empiricista”, o pensamento teórico se forma por um processo complexo de assimilação que se constitui no movimento de ascensão do abstrato ao concreto (pelo método dedutivo). J. C. Libâneo, com base em V. V. Davidov, defende que só o método de ascensão do abstrato ao concreto permite desenvolver o pensamento teórico, porque ele garante “[...] uma relação principal geral que caracteriza o assunto e se descobre como essa relação aparece em muitos problemas específicos. Isto é, de uma relação geral subjacente ao assunto ou problema se deduzem mais relações particulares.” (LIBÂNEO, 2004a, p. 17, destaque dos autores).

Do ponto de vista didático, o modo de assimilação dos conteúdos é, ao mesmo tempo, conteúdo do pensamento teórico. São as mediações cada vez mais abstratas que promovem modos generalizados de pensamento. Nesse sentido, a qualidade do pensamento teórico é dada pela mediação do conhecimento científico e pelos modos generalizados¹⁰ de tratar esses conceitos. Ancorado nessa perspectiva davidoviana, J. C. Libâneo compreende que o desenvolvimento do “[...] pensamento teórico é o processo pelo qual se revela a essência e desenvolvimento dos objetos de conhecimento, e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas cotidianos e profissionais.” (LIBÂNEO, 2004a, p. 19).

10 “[...] generalização teórica significa: analisar de maneira autônoma os dados da tarefa; separar neles as conexões essenciais; considerar cada tarefa como uma variante particular daquela que havia sido resolvida inicialmente por meios teóricos (1987, p. 154; 1988b, p. 30, 49).” (LIBÂNEO, 2004a, p. 17).

Na Didática Desenvolvimental, com base na teoria da atividade principal de A. N. Leontiev, o estudo é a atividade guia dos processos de assimilação que conduzem à aprendizagem desenvolvimental na idade escolar (dos 6 e 7 anos a 11 e 12 anos). Com base nessa teoria, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, entre outros, desenvolveram uma Teoria da Atividade de Estudo; entendida a Atividade de Estudo como aquele tipo específico de atividade humana que transforma a realidade objeto de análise e, enquanto ato de transformação, auto-transforma o sujeito dela. Essa atividade se caracteriza por uma função específica, um conteúdo, uma estrutura e um processo formativo (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987; REPKIN; REPKINA, 2019) e se distingue por seu caráter colaborativo já que nela estão implicados de maneira ativa alunos e professor.

J. C. Libâneo reconhece a importância que a Atividade de Estudo (LIBÂNEO, 2018; LIBÂNEO; FREITAS, 2013; 2018; FREITAS; LIBÂNEO, 2018)¹¹ ocupa no interior da Didática Desenvolvimental, mesmo quando na fase inicial dessa etapa a identifica como Atividade de Aprendizagem¹² (LIBÂNEO, 2004a,b; 2008b; LIBÂNEO; FREITAS, 2007) e/ou Atividade de Assimilação (LIBÂNEO, 2004b). Dá ênfase ao pensamento teórico como conteúdo dessa atividade, ao seu papel na formação dos conceitos científicos (em lugar dos empíricos), ao seu caráter social e coletivo, pela via da comunicação (material e espiritual) e da atividade conjunta; bem como à sua contribuição para a formação

11 Observa-se que, sobretudo a partir de 2007, a maior parte da produção intelectual de J. C. Libâneo sobre Didática desenvolvimental acontece em parceria com Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás. Por esse motivo, ainda quando o presente texto não procura analisar as influências recíprocas entre ambos os autores, reconhece-se a participação ativa que a autora teve na formação e consolidação do pensamento didático de J. C. Libâneo nessa fase importante de sua obra.

12 Nota-se que o termo Atividade de Aprendizagem é utilizado pelo autor, especialmente, quando faz uso da versão em inglês da obra de Davidov (1988).

profissional docente (LIBÂNEO, 2004a,b; 2018; LIBÂNEO; FREITAS, 2007; 2013; 2018; FREITAS; LIBÂNEO, 2018).

No bojo dessa perspectiva epistemológica, teórica e didática, Libâneo (2008b) traz uma importante contribuição para a discussão da natureza e do sentido da Didática Geral e das Didáticas Específicas, com o olhar também para o contexto da formação profissional docente (LIBÂNEO, 2004b). Apoiado nos fundamentos psicológicos e didáticos da formação e desenvolvimento das qualidades psíquicas, bem como do próprio pensamento teórico, o autor defende que a apropriação da epistemologia da ciência é condição indispensável para a assimilação da própria ciência na forma de conteúdo curricular. Nesse sentido,

A organização pedagógico-didática dos conteúdos pressupõe a análise epistemológica, tanto no que se refere aos métodos do conhecimento quanto à análise do objeto da ciência ensinada e dos seus procedimentos investigativos. Isso nos leva a afirmar que não faz sentido uma didática separada da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem e, especialmente, das peculiaridades epistemológicas das disciplinas e dos seus métodos de investigação. (LIBÂNEO, 2008b, p. 16).

Nessa última etapa, o autor deixa de forma mais explícita a relação que deve existir entre o conteúdo escolar e o conteúdo científico, o qual procura garantir pela unidade que estabelece entre a episteme da Didática e a epistemologia da ciência. A esse respeito defende que “[...] o modo de lidar pedagogicamente com algo, depende do modo de lidar epistemologicamente com algo, considerando as condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive.” (LIBÂNEO, 2008b, p. 13).

Para J. C. Libâneo,

[...] ao aprender, o aluno se apropria do processo histórico real da gênese e do desenvolvimento do conteúdo e, assim, internaliza os métodos e estratégias cognitivas gerais da ciência ensinada (isto é, procedimentos mentais operatórios, a fim de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática). (LIBÂNEO, 2011, p. 23-24).

Em se tratando do pensamento teórico como conteúdo curricular a que a escola deva se dedicar, compreende que esse processo ocorre mediante abstrações e generalizações substantivas, a partir das quais a aprendizagem teórica

[...] consiste em captar o princípio geral, as relações internas de um conteúdo, o desenvolvimento do conteúdo. É aprender a fazer abstrações para formar uma célula dos conceitos-chave, para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos. (LIBÂNEO, 2008b, 14).

Quando traz essa discussão para o campo da formação de professores e do papel da didática nesse processo alerta que

[..] não basta o professor dominar o conteúdo, ele precisa conhecer, também, os processos investigativos da disciplina, as ações mentais, os procedimentos lógicos da disciplina, pois, na concepção atual da aprendizagem, aprender implica uma relação do aluno com os objetos do saber, muito pró-

xima da relação que o cientista tem com seu saber. (LIBÂNEO, 2011, p.23).

Em textos mais recentes, Libâneo (LIBÂNEO; FREITAS, 2019) aborda com maior nível de profundidade os conceitos de abstração, generalização e conceitualização como procedimentos didáticos responsáveis pela formação do pensamento teórico. Apoiar-se, para isso, nas teses de L. S. Vigotski e V. V. Davidov sobre o assunto. Além disso, elimina definitivamente qualquer vestígio de ensino transmissivo, bem como de aprendizagem construtivista baseado apenas no esforço próprio dos alunos, que pudera ter restado no seu pensamento teórico da primeira para a segunda etapa. Aliás, explicita uma crítica aberta a essas duas concepções metodológicas por sua incapacidade de promover o desenvolvimento do pensamento teórico:

O ensino apenas pela exposição do conteúdo e de informações a serem reproduzidas pelos alunos, assim como a crença de que eles podem aprender por si mesmos com pouca interferência do professor, são duas estratégias ineficientes quando se trata de um ensino voltado para o desenvolvimento global dos alunos. No primeiro caso, é comum o professor transmitir o conteúdo da matéria sem prover os alunos dos meios cognitivos [...] No segundo caso, a aprendizagem acontece acidentalmente conforme leis próprias do desenvolvimento espontâneo ou natural das capacidades dos alunos... (LIBÂNEO; FREITAS, 2019, p. 229, destaques dos autores).

De acordo com o autor, tanto uma como outra visão, não conseguem ir além dos limites do pensamento empírico, ou como ele mesmo

reporta, “superar (um) a pedagogia tradicional empiricista” (LIBÂNEO, 2004a, p. 14), porque a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento do pensamento teórico e demais capacidades psíquicas só é possível em um tipo específico de atividade humana: a Atividade de Estudo (LIBÂNEO; FREITAS, 2019). Essa atividade demanda, sobretudo, a implicação do aluno, a assimilação, a comunicação, a colaboração, bem como a ação de planejamento e orientação do professor de situações-problemas que são elaboradas na zona de desenvolvimento proximal.

Como nas etapas anteriores, o foco do autor nessa última continua a estar na organização de processos de aprendizagem, com base em conteúdos que empoderem crianças, jovens e adultos das camadas mais pobres, pela via da desalienação, estimulando com isso a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática. Contudo, o que distingue essa etapa das anteriores, sobretudo da primeira, é a qualificação desse conteúdo (pensamento teórico) e a finalidade do processo educativo escolar em potencializar, ao máximo, o desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto constatou que tanto a obra quanto o pensamento de J. C. Libâneo são exemplos genuínos de uma capacidade insuperável de engajamento político, intelectual, acadêmico e social, em campos como a Pedagogia, a Didática e a Gestão Escolar. Além disso, são também manifestações do nível de coerência filosófica, epistemológica, teórica e metodológica atingido pelo autor através de sua intensa atividade docente e investigativa, bem como de orientação científica e gestão pedagógica ao longo de cinquenta anos.

Os valores éticos e democráticos que configuram a personalidade de J. C. Libâneo, junto com sua entrega à causa a favor da melhoria da qualidade da educação escolar das camadas populares, fazem dele um

dos pilares sobre os quais se sustenta a edificação da nova sociedade brasileira. Sua produção intelectual é referência obrigatória na maior parte dos cursos de graduação e pós-graduação em educação, sobretudo, nas áreas de didática, formação de professores e gestão escolar.

Sua militância política de esquerda, sua participação em fóruns de discussão e em grupos de trabalhos (GT) de associações nacionais de educação e de pesquisa, tais como, o GT de Didática da ANPEd-Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, bem como sua liderança na frente do Ceped-Centro de Estudos e Pesquisas em Didática da PUC-Goiânia e na coordenação geral do Encontro Regional de Didática e Prática de Ensino de Goiás, entre outras funções importantes, fazem de J. C. Libâneo um intelectual que, mesmo sem chegar a ser unânime no âmbito do magistério brasileiro, é respeitado e admirado pela sua postura democrática e pelas enormes e consistentes contribuições teóricas dadas no campo da educação.

Os estudos de J. C. Libâneo demonstram que entre suas contribuições teóricas mais importantes sobressai, no período entre 2002 e 2020, a intensificação na análise dos princípios do Ensino Desenvolvimental, do conteúdo da Atividade de Estudo e do método do abstrato ao concreto como forma de desenvolvimento do pensamento teórico, com foco nos aportes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin e, mais particularmente, do grupo de Moscou representado fundamentalmente por V. V. Davidov, a quem tem estudado intensamente nos últimos quase vinte anos.

A pesquisa sobre a vida e obra de V. V. Davidov (conf. LIBÂNEO; FREITAS, 2013; 2019; entre outros) tem direcionado a trajetória investigativa de J. C. Libâneo no sentido de um sistemático processo de aprofundamento da Teoria do Ensino Desenvolvimental, da qual a didática constitui uma de suas teorias auxiliares mais importantes e da que V. V. Davidov é sem lugar a dúvida, seu representante mais conhecido, mais consistente, mais produtivo e mais completo. Nessa área, J. C. Libâneo tornou-se uma referência que extrapola os limites

geográficos brasileiros e, em sua produção bibliográfica, se encontram títulos que precisam ser considerados objeto de consulta obrigatória para os interessados na temática.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

BORMEY, María Teresa Vila; LEÓN, Rafael Plá; RODRÍGUEZ, Pascual Valdés. Evald Vasílievich Iliénkov: una mirada filosófica a la psicología e a la pedagogía. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Uberlândia: Edufu; Jundiá: Paco Editorial, 2019, p. 107-144.

BRANDÃO, Z. et al. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

CANFUX SANLER, Verônica et al. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. La Habana: Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de La Habana, 1991.

CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (comps.). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

CHÁVEZ RODRÍGUEZ, Justo A. *Tendencias contemporáneas para transformar la educación en los países Iberoamericanos*. México: Ediciones INAES, 1996.

CHÁVEZ RODRÍGUEZ, Justo A.; CÁNOVAS FABELO, Lesbia. *Presente y futuro de la pedagogía como ciencia en América Latina*. La Habana: Ministerio de la Educación, 1994.

CURY, Carlos R. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. *Teses* (Doutorado). PUC. São Paulo. 1979, p. 189p.

CURY, Carlos R. J. Categorias possíveis para uma aproximação dos fenômenos educativos. *Educação & Sociedade*. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez/CEDES, n.2, 1984.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Desenvolvimento psíquico da criança pequena na fase escolar (Desarrollo psicológico del niño pequeño en la edad escolar). In: PETROVSKI, Arthur Vladimirovich (Org.) *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso, 1980, p. 79-118.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, New York, 1988.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Проблемы исследования учебной деятельности (Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo). In: DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. *Теория развивающего обучения* (Teoria da aprendizagem desenvolvimental). Moscou: Educação, 1996.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 215-234.

DAVIDOV V. V., MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: Shuare, M (ed.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*, Editorial Progreso, Moscú, 1987.

ELKONIN, Daniil B. Estrutura da atividade de estudo. In: Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 149-158.

FREITAS, Luiz Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP. 1994. Disponível em file:///C:/Users/Daniela/Downloads/Freitas_LuizCarlosde_LD.pdf, acesso em 02 de outubro de 2019.

FREITAS, Raquel A. M. DA M.; LIBÂNEO, José C.; Didática desenvolvimental e políticas para a escola no Brasil. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Dossiê Didática desenvolvimental: diferentes concepções histórico-culturais. LINHAS CRÍTICAS (ONLINE), v. 24, p. 367-387, 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 91-116.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

HEDEGAARD, Marianne. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 199-227.

LEONTIEV, Alexei N. O Homem e a Cultura. In: VV.AA. *O papel da cultura nas ciências sociais*. Porto Alegre: Ed. Villa Martha, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista Ande*, São Paulo, ano 3, n. 6, p. 11-19, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e prática histórico-social – uma introdução aos fundamentos da educação. *Revista Ande*, São Paulo, n. 8, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.). *Psicologia social – O homem em movimento*. São Paulo: Editora brasiliense, 1984, p. 154-180.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1985[1996].

LIBÂNEO, José C. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. *Revista da Ande*, GOLÂNIA-GO, v. 11, p. 5-13, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e as tendências pedagógicas. *Idéia*, São Paulo, p. 28-38, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo. Cortez, 1994[2002].

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Panorama de didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-50.

LIBÂNEO, José Carlos. A constituição do objeto da Didática: contribuição da ciência da educação. Texto publicado nos Anais do VII ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, 1994, p.65-78. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: velhos e novos tempos*. Goiânia: Edição do autor, maio de 2002, p. 8-18. Disponível em <http://files.anajatubaateniense-blogspot-com.webnode.com/200000260-8102181f63/Jose%20Carlos%20Libaneo%20-%20Livro%20Didatica%20Lib%C3%A2neo.pdf>, acesso em 07/10/2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O modo de pensar didático e a metodologia do ensino da Didática (a relação objetivo-conteúdo-método na Didática Crítico-social (1991[2002])). VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, de 2 a 6.12.1991. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: velhos e novos tempos*. Goiânia: Edição do autor, maio de 2002, p. 81-85. Disponível em <http://files.anajatubaateniense-blogspot-com.webnode.com/200000260-8102181f63/Jose%20Carlos%20Libaneo%20-%20Livro%20Didatica%20Lib%C3%A2neo.pdf>, acesso em 07/10/2019.

LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n.27, p. 5-24, 2004a.

LIBÂNEO, José C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba (PR), n.24, p. 113-147, 2004b.

LIBÂNEO, José C. *Memorial: trajetória intelectual e profissional (anos 1995-1991)*. Goiânia: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 28ª reimpressão. São Paulo. Cortez, [1991] 2008a.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; e DÁVILA, Cristina (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas (SP): Papyrus Editora, 2008b.

LIBÂNEO, José C.. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval. (Org.). *História, educação e transformação*. 1ed. Campinas SP: Autores Associados, 2011, v. 1, p. 157-185.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. *Anais do XVII Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*: Ceará: UECE, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita e restritiva de educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, P. 44-87.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Pesquisa e produção acadêmica em Didática em programas de pós-graduação na região Nordeste. In: LONGAREZI, Andréa Maturano;

PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: Edufu, 2016, p. 19-54.

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davidov contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.). *Didática e interfaces*. 1ed. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007, p. 39-60.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 315-350.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 23-44.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 213-240.

LIBÂNEO, José Carlos. *Depoimento* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <andrea.longarezi@gmail.com.br> em 23 abril 2020.

LONGAREZI, Andréa M. Prefácio. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.) . *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019a.

LONGAREZI, Andréa M. Significado e sentido na atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. MILLER, Stela; GUADALUPE, Sueli de I. M. KOHLER, Érika C. (Org.) *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019b, p. 257-290.

LONGAREZI, Andréa M. Teoria do experimento formativo. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.) *Ensino Desenvolvemental*. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019c.

LONGAREZI, Andréa M. Didática Desenvolvemental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira. In: *Anais do IV Evento do método e metodologia em pesquisa na abordagem do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultura*. Maringá: UEM, 2019d.

LONGAREZI, Andréa M. Gênese e constituição da *Obutchénie* Desenvolvemental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação*, 2020. (no prelo).

LONGAREZI, Andréa M; SILVA, Diva S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia: EDUFU. Vol 2, n.3, 2018,

p. 571-590. Disponível em:< <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433/25643>> Acesso em: 21.03.2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *A didática no Âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: EDUFU, 2017. Acesso <http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_a_didatica_v7_2015_0.pdf> Disponível em: 20.03.20.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR., Celestino A. da; GHIRALDELLI JR., Paulo; MARRACH, Sonia Alem (Orgs.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 42-56.

MELLO, Guiomar N. de. Magistério de 1º grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político. São Paulo: Cortez, 1982.

MELLO, Guiomar N. de. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade social no ensino de 1º grau. *Educação & Sociedade*. 4ª. reimpressão. São Paulo: Cortez/CEDES, n. 2, 1984.

PUENTES, Roberto Valdés. *Os estudos das teorias educativas na América Latina: notas para uma periodização (1950-1998)*. São João da Boa Vista: Unifeob, 2004.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Revista Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, 2017.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; CAR-

DOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 31-53.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUNTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017, p.187-224.

PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental*. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019.

PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. José Carlos Libâneo: gênese e desenvolvimento de seu pensamento didático. *Ensino em Re-vista*, vol. 27, número especial, 2020.

REPKN, Vladimir Vladimirovich. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте (Formação da Atividade de Estudo nos estudantes). *Вестник*, Khorikov, Série Psicológica, № 171, p. 40-49, 1978.

REPKN, Vladimir Vladimirovich. Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo (Развивающее обучение и учебная деятельность). *Вестник*, Riga, Centro Pedagógico “Experimento”, 1997.

REPKN, Vladimir Vladimirovich. Formação da atividade de estudo nos estudantes. In: Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 353-364.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich; REPKINA, Natalya V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edefu, 2019, p. 27-75.

ROSENBERG, Lia. Educação e desigualdade social. São Paulo:, Loyola, 1984.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo; Cortez: 1980.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dumerval T. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 29ª edição. Campinas: Autores Associados, 1995.

STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. São Paulo: CELADEC, 1994.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.) *Repensando a Didática*. Campinas: Papirus, 1988.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте (O problema da aprendizagem e desenvolvimento psíquico na idade escolar). *Теории учения*. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения. / Под ред. Н. Ф. Талызиной, И. А. Володарской. — М.: Редакционно-издательский центр “Помощь”, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução de Paulo Bezerra.

A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS E PEDAGOGOS NO BRASIL: AINDA UM CAMINHO DE INQUIETAÇÕES E BUSCAS

Sandra Valéria Limonta Rosa

A Pedagogia precisa reafirmar seu compromisso com a razão, com a busca da emancipação, da autonomia, da liberdade intelectual e política. O pensamento pós-moderno critica a possibilidade dessa busca de autonomia no mundo contemporâneo. Há restrições à autonomia do sujeito face às relações de poder, à vigilância das ações individuais, à burocratização, à racionalidade instrumental, à subjugação da subjetividade. Todavia, uma Pedagogia para a emancipação precisa continuar apostando na possibilidade de desenvolvimento de uma razão crítica precisamente como condição para desvelar as restrições à autonomia no contexto do mundo moderno (LIBÂNEO, 2001, p. 18).

Duas décadas separam o texto do qual extraí a epígrafe acima e este modesto ensaio aqui apresentado sobre a concepção de Pedagogia na obra de José Carlos Libâneo. O excerto diz respeito ao primeiro de um conjunto de nove desafios que à época o autor colocava à Pedagogia: “Reafirmar a educação como capacitação para a autodeterminação racional, pela formação da razão crítica”. Num momento histórico e

político em que a ciência, a educação, a universidade, a escola e seus professores são constantemente atacados e ameaçados, me parece que nunca precisamos tanto de Pedagogia e de pedagogos e pedagogos que dêem conta do retrocesso e dos imensos desafios impostos ao Brasil e à educação crítica e emancipatória do nosso povo, projeto ao qual nosso autor dedicou sua vida.

O ensaio traz uma reflexão, nos limites das capacidades de sua autora, sobre a concepção de Pedagogia e a questão da formação de pedagogos e pedagogos no Brasil no pensamento de José Carlos Libâneo (2001, 2002a, 2002b, 2006a, 2006b, 2007, 2011b, 2012 e 2017). Tomamos como fonte esse conjunto de textos publicados pelo autor e um em parceria com Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta (2007), após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, em que se iniciou um novo e importante debate sobre a Pedagogia, o curso de Pedagogia e a formação de profissionais neste curso.

Em 2006, quando da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno N. 01 de 2006), a Pedagogia e o curso de Pedagogia em nosso país chegam a um ponto de inflexão com consequências importantes para a pesquisa e a formação de todos os profissionais da educação. Quatorze anos depois, a Pedagogia como campo científico-epistemológico é uma “ilustre desconhecida” de todos os que investigam e trabalham com educação.

Quanto ao curso de Pedagogia, há que se considerar, com base em minha reflexão sobre pesquisas sobre o curso de Pedagogia conduzidas por Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2011c), que a extensa e fragmentada proposta curricular emanada das DCNs do curso de Pedagogia (2006), tem sido de difícil concretização, implicando em problemas de ordem teórico-prática importantes na formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais.

Estamos num momento em que esse ponto de inflexão precisa urgentemente ser superado e nesse sentido, as ideias de Libâneo aqui discutidas têm muito a contribuir para pensar a Pedagogia e o curso de Pedagogia hoje e como podemos resistir aos retrocessos e transformar a educação brasileira. A compreensão do que é Pedagogia, a defesa de seu estatuto científico e a análise crítica sobre os rumos do curso de Pedagogia são importantíssimas elaborações teórico-epistemológicas de Libâneo (2002a, 2002b, 2011b, 2012), às quais todas as pedagogas e pedagogos do Brasil deveríamos (re)conhecer.

(...) os dilemas e impasses em torno da identidade da ciência pedagógica no Brasil, inclusive o exercício profissional do pedagogo, decorrem: a) da forma como tem ocorrido, ao longo da história da educação, a transferência e assimilação de paradigmas e modelos teóricos de outros contextos; b) da ausência de tradição de estudos especificamente pedagógicos, ou seja, realcioandos com o campo científico da Pedagogia (LIBÂNEO, 2011b, p. 100).

A produção do autor a respeito das duas dimensões fundamentais da Pedagogia – campo científico e campo profissional – tem papel fundamental para o pensamento e a prática educacionais e para a defesa da Pedagogia e de seus profissionais, historicamente ameaçados e calados por reformas políticas e curriculares nos campos da formação docente e do ensino básico, por vezes até mesmo entre nossos pares da academia, que não reconhecem a importância da Pedagogia para a educação, por mais estranho que possa parecer esse paradoxo.

A ideia corrente sobre pedagogia está demasiadamente presa ao senso comum. Entre os próprios pe-

dagogos é muito comum entendê-la como o modo de ensinar, o pedagógico identificado ao metodológico e, às vezes, ao procedimental, no sentido de que uma pessoa estuda ou se serve da pedagogia para ensinar melhor a matéria ou para aprender a utilização de técnicas de ensino. O fundamento mais remoto dessa ideia está na etimologia da palavra “pedagogo” em grego: aquele que conduz a criança, o escravo que cuidava das crianças e as conduzia à escola. Disso resultou o entendimento de pedagogia como um saber prático que depende do dom de ensinar, que pode ser adquirido com a experiência ou que pode ser comparado a uma certa habilidade de que algumas pessoas são portadoras. Esse entendimento ainda encanta muitos professoresmas é, também, motivo de ironia em muitos professores universitários (LIBÂNEO, 2012, p. 11-12).

A resposta que podemos tentar dar hoje à pergunta “Que destino os educadores darão à Pedagogia?”, feita pela primeira vez pelo autor em 1996¹, infelizmente, é que a Pedagogia ainda hoje permanece uma ilustre desconhecida, ignorada ou secundarizada, para dizer o mínimo, nas políticas educacionais, nas pesquisas em Educação e até mesmo nos cursos de formação de professores.

Também que não devemos nos iludir acreditando que há Pedagogia ao menos no curso de Pedagogia. Sem dúvida, o intenso debate que ocorreu durante toda a década de 1980 e que antecedeu a LDB 9.394/1996, sobre os cursos de licenciatura e o curso de Pedagogia, contribuiu sobremaneira para as necessárias mudanças nas licenciatu-

1 In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez. 1996.

turas e para a valorização dos educadores, no entanto, colocou em segundo plano a Pedagogia como ciência e o papel desta para a educação de modo geral, o que implicou no seu “desaparecimento”, tanto epistemológico quanto no campo formativo, poderíamos dizer pedagógico-didático, nos cursos de licenciatura.

Uma visão verdadeiramente crítica do ensino, do ponto de vista histórico-social, não pode simplesmente suprimir a Pedagogia, sob pena de afirmar-se a recusa à formulação de objetivos sociopolíticos e formativos e à abordagem crítica dos conteúdos culturais. Todos os educadores seriamente interessados nas ciências da educação, entre elas a Pedagogia, precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo (LIBÂNEO, 2002b, p. 66).

Para Libâneo (2002a), a Pedagogia é teoria e prática da educação, “(...) investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão-assimilação de saberes e modos de ação” (p. 68); ocupa-se do estudo sistemático e indissociável dos problemas e das práticas educativas que se realizam na sociedade como um todo, não apenas na escola, investigando os processos e as finalidades da educação, entendida como processo universal e necessário de humanização e oferecendo formas e meios de realizá-la.

Trata-se de um campo de conhecimento que possui objeto, problemas e métodos próprios, sendo, portanto, ciência da educação, “(...) um campo teórico-investigativo que diz respeito ao estudo e à refle-

xão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo” (2012, p. 12). Tal concepção de Pedagogia sustenta-se no conceito fundamental de educação como prática social do autor (2011a, 2012).

A educação é, então, em sua natureza constitutiva, uma prática, entendida como a realização de uma atividade humana que tem um sentido, uma finalidade e, enquanto tal, medeia a relação entre o sujeito da atividade e os objetos da realidade, dando uma configuração humana a essa realidade. Enquanto prática, a educação é a atuação sobre a formação e o desenvolvimento do ser humano, em contextos sócio-históricos e em condições materiais e sociais concretas. Em uma formulação mais ampliada, a educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em contextos socioculturais e institucionais concretos, mediante a apropriação experiência social e culturalmente desenvolvida pela humanidade, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem e na personalidade dos educandos. A educação compreende, assim, o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

A Pedagogia é campo científico e é também campo profissional, mas o curso que prepara o profissional não poderia se resumir à formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que tenham também algum conhecimento de gestão e pesquisa. A docência, o ensino escolar, é uma forma específica de atividade pedagógica e uma das muitas atividades profissionais da pedagoga e do pedagogo, pois “(...) a base da formação de educadores não é a docência, mas a formação pedagógica. A docência é uma das modalidades de trabalho pedagógico. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também, esferas mais amplas da educação não-formal e formal” (LIBÂNEO, 2002a, p. 61).

(...) a Pedagogia, antes de ser um curso, é um campo de conhecimento. Não se trata de insistir se ela é ou não uma ciência, mas que ela tem um corpo teórico, um conjunto de conceitos que, mesmo não sendo precisos e claros, formam uma base teórica para lidar com a prática educacional. Ou seja, o conhecimento pedagógico se define pelo campo empírico que é a realidade educativa, tem métodos de investigação que permitem a elaboração sistemática de resultados válidos, a explicação e compreensão dessa realidade para a transformação da prática (...) Então, eu defendo que a pedagogia é a teoria e a prática da educação, a pedagogia é o campo científico que faz uma reflexão sistemática sobre a prática educativa, a educação, que é o objeto de estudo da pedagogia (LIBÂNEO, 2007, p. 16-17).

No entanto, por mais paradoxal que possa parecer, como já nos referimos anteriormente, afirmar a docência como base da formação

do educador e o curso de Pedagogia como licenciatura destinada à formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é negar a essência da própria Pedagogia, uma vez que para o autor, a docência subordina-se à Pedagogia e não o contrário.

O pedagogo alemão Schimied Kowarzik chama a pedagogia de ciência da e para a educação, portanto é a teoria e a prática da educação. Investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação (...) Essas definições mostram um conceito amplo de pedagogia, a partir do qual se pode compreender a docência como uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Dessa forma, por respeito à lógica e à clareza de raciocínio, a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor (LIBÂNEO, 2006, p. 850).

As práticas educativas são tão variadas e complexas quanto diversas são as práticas sociais, daí a necessidade da Pedagogia como ciência da educação e da formação de de pedagogas e pedagogos como profissionais da Pedagogia e (sublinhe-se o “e”) como professores da escola.

A contradição levantada por Libâneo (2002b) em relação à Pedagogia no Brasil se faz afirma e reafirma na atual estrutura do curso: enquanto teorias e conhecimentos pedagógicos mais amplos

estariam sendo (re)descobertos por organizações não governamentais, empresas, meios de comunicação e profissionais das mais diferentes áreas; a Pedagogia tem cada vez menos prestígio e espaço em seu próprio meio, o educacional e o acadêmico, a ponto de ser uma constante a discussão, por vezes academicamente preconceituosa, se a Pedagogia é ou não uma ciência, se deve ou não existir um curso de Pedagogia, que profissional se deve formar neste curso... Como é possível que exista uma sociedade do conhecimento sem Pedagogia?

Verifica-se, assim, uma ação pedagógica múltipla, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal para abranger esferas mais amplas da educação informal e não formal, criar formas de educação paralela, desfazer praticamente todas as fronteiras que separavam escola, sociedade, cultura, economia. No entanto, é estranho que essa demanda de uma reavaliação das formas convencionais do aprender; da interseção do ensino e dos meios de comunicação e informação, do desenvolvimento de competências comunicativas, capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes e da capacidade de pensar e agir com horizontes mais amplos, ocorra fora do campo educacional específico, expressa por outros profissionais que não os pedagogos. Por que essa situação tem se caracterizado dessa forma? Consideramos que a organização dos Cursos de Pedagogia tem-se realizado, historicamente, de forma cartorial, burocrática, desprezando a dimensão epistemológica que deveria fundamentá-los, e as-

sim os profissionais pedagogos não conseguem ordenar sua profissionalidade com base na identidade que lhes é própria. A não-consideração da natureza epistemológica da Pedagogia como campo científico da educação tem produzido dificuldades para a construção e compreensão da identidade profissional e para a formação do pedagogo (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 73-74).

“Quem, então, pode ser chamado de pedagogo?” (LIBÂNEO, 2001, p. 11). Para o autor, é aquele profissional capacitado para realizar diferentes atividades pedagógicas em diversos âmbitos da prática educativa, tendo em vista a formação humana. Assim, delineiam-se duas dimensões profissionais: pedagogos *em sentido amplo*, profissionais da prática educativa, inclusive as professoras e professores de todos os níveis e modalidades de ensino; pedagogos *em sentido estrito*, especialistas da gestão e coordenação de sistemas e escolas e profissionais de algum campo específico da prática educativa extra-escolar. É importante compreender as relações entre trabalho pedagógico e trabalho docente – todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

A descaracterização do campo teórico da pedagogia e da atuação profissional do pedagogo limita e enfraquece a investigação no âmbito da ciência pedagógica. Não se estuda pedagogia no curso de pedagogia, a teoria pedagógica e a investigação de formas específicas de ação pedagógica estão ausentes das faculdades de educação. Em boa parte delas, quem emite juízos sobre questões de pedagogia são os sociólogos, os cientistas políticos, os especialis-

tas em políticas educacionais, os psicólogos, não os pedagogos. E pior, com as mudanças curriculares centradas na docência, não são mais formados os pedagogos para pensar e formular políticas para as escolas, analisar criticamente inovações pedagógicas, formular teorias de aprendizagem, investigar novas metodologias de ensino, concepções procedimentos de avaliação escolar, etc. Não são mais formados administradores educacionais, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, profissionais para a gestão do currículo e promoção do desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, profissionais que ajudem os professores nas suas dificuldades com o ensino e aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2006, p. 860).

Nesse sentido, o que prevalece nas DCNs do curso de Pedagogia (2006), nos leva a concordar com a tese de Evangelista e Triches (2012) do “superprofessor”, que deverá ser capaz de responder à todas as demandas e atividades da escola, o que leva a formação e o trabalho das pedagogas e pedagogos, segundo as autoras, a um paradoxo: “(...) empobrecimento teórico e alargamento da função da docência” (p. 191).

O paradoxo é explicitado pelas autoras da seguinte forma: de um lado, o espectro das tarefas docentes (conhecimentos, saberes, competências, habilidades) cresce e se complexifica e à estas tarefas se somam coordenação, gestão, pesquisa, formação continuada, educação inclusiva/especial... Por outro lado, dada a imensa quantidade de conhecimentos, saberes, competências e habilidades necessárias a este “superprofessor”, no espaço dos quatro anos de curso, a formação necessariamente acabará por tornar-se mais técnica e prática, em detrimento da teoria,

acrescentaríamos que é em detrimento principalmente da teoria pedagógica, que não aparece nos cursos de formação de professores, nem no curso de Pedagogia, como já afirmamos anteriormente.

Outra questão que merece destaque é o problema da relação teoria e prática nas diretrizes. Para Rodrigues e Kuenzer (2008), no documento, a ação docente na sua acepção ampliada é tomada como categoria estruturante da formação, mas há poucas referências ao trabalho intelectual, relacionando-o aos estudos voltados para as várias especificidades das práticas educativas escolares. Ainda de acordo com as autoras, as referências ao conhecimento e ao conhecimento pedagógico quase sempre se referem aos modos de fazer, reforçando a dimensão instrumental do conhecimento a ser apreendido pela pedagoga e pelo pedagogo no curso de Pedagogia.

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. Em decorrência desta imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes, que lembram as de um “novo salvador da pátria”, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação (RODRIGUES e KUENZER, 2007, p. 42).

Evangelista (2008) também compreende que nas diretrizes há uma primazia da prática sobre a teoria, afirmando que no documento o conhecimento é subjugado às demandas práticas: “(...) o conhecimen-

to a ser produzido pelo licenciado deverá servir ao ato pedagógico e à proposição de políticas educativas sendo desejável sua contenção em tais limites. Evidencia-se, nesta proposição, o caráter fortemente instrumental dessa espécie de conhecimento (...)” (p. 556).

Por fim, trago também como elemento de análise do que chamei no início do texto de “ponto de inflexão” do curso de Pedagogia, o problema da formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta questão é abordada a partir das pesquisas que mencionei anteriormente, conduzidas por Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2011c), que suscitaram minha reflexão sobre a imensa dificuldade que temos enfrentado para concretizar, nos cursos de Pedagogia, a formação tão ampliada quanto fragmentada proposta pelas diretrizes de 2006.

Na pesquisa de Gatti e Nunes (2009) é analisada a estrutura curricular e as ementas das disciplinas de 71 cursos de Pedagogia de todas as regiões do Brasil (seis cursos na Região Norte, 10 cursos na Região Centro-Oeste, 12 cursos na Região Nordeste, 13 cursos na Região Sul e 30 cursos na Região Sudeste). A fragmentação e dispersão da formação, analisada pelas autoras a partir da oferta de disciplinas e de suas ementas, é um dos problemas identificados.

A variedade de nomenclatura de disciplinas encontradas em cada curso e entre os cursos de Pedagogia é muito grande, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas. Nas 71 instituições pesquisadas, foram encontradas 3.107 disciplinas registradas como obrigatórias, excluindo-se as que se referem a estágios, o que sugere a possibilidade de pensar, em média, em 44 disciplinas obrigatórias por curso. Agregando

a essas disciplinas o rol de optativas registradas, obtêm-se mais 406 disciplinas. A variação de curso para curso do número de disciplinas propostas também é grande. Pensando que o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200 e que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo sequencial, em que, via de regra, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas (GATTI e NUNES, 2009, p. 21-22).

Em relação à formação específica para a docência nos Anos Iniciais, Gatti e Nunes (2009) perguntam-se “(...) se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar um ensino calcado em conhecimentos disciplinares, mas que adote uma perspectiva interdisciplinar” (p. 37). De acordo com as autoras, a perspectiva interdisciplinar que norteia a formação docente nas diretrizes exige das futuras professoras e futuros professores dos Anos Iniciais um conhecimento aprofundado dos conteúdos e metodologias de cada disciplina, considerando-se ainda as características da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, sendo necessária reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da perspectiva polivalente e interdisciplinar recomendada pelas diretrizes.

A formação específica para a docência nos Anos Iniciais também foi analisada por Libâneo (2011c e 2017), que realizou pesquisa

sobre as disciplinas de Didática e de conteúdos específicos ou metodologias específicas – língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física – em cursos de Pedagogia de 25 instituições formadoras do estado de Goiás. Segundo o autor (2017), não se observa articulação entre as metodologias e os conteúdos de ensino, ausentes nestas disciplinas, quase sempre voltadas para procedimentos de ensino sem relação com os conteúdos a serem ensinados.

Embora estejam registradas na matriz curricular disciplinas que trazem os termos “fundamentos de...” ou “conteúdos de...”, nos quais supostamente apareceriam conteúdos específicos a serem ensinados nos Anos Iniciais, não é o que acontece. Não há evidência em nenhuma ementa de que são contemplados, de forma sistemática, os conteúdos substantivos de cada disciplina a ser ensinada. Parece haver um entendimento tácito entre os professores-formadores e entre os coordenadores de curso responsáveis pelo currículo de que os alunos (do curso de Pedagogia) já dominam estes conteúdos, trazidos do ensino médio, o que, como se sabe, não acontece (LIBÂNEO, 2017, p. 66).

Considerando as problemáticas da formação profissional no curso de Pedagogia aqui levantadas, no atual momento esta formação tende a ser demasiado multifacetada, fragmentada e pragmática e se fazem ausentes, contraditoriamente, conhecimentos de Pedagogia no curso de Pedagogia. As teses da docência ampliada como base da formação dos educadores, núcleo central das diretrizes do curso “(...) sacrificam a Pedagogia como campo científico e campo profissional”

(LIBÂNEO, 2007, p. 30). “Todo professor é pedagogo? Todo pedagogo é professor? O texto das diretrizes, ao subsumir a docência à Pedagogia peca na essencialidade do propósito formativo” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 91).

É claro que a centralidade da formação de pedagogos docentes e pedagogos não-docentes deve ser a pedagogia. Não gosto de falar em ciências da educação, falo em pedagogia como campo teórico que congrega as demais ciências da educação. Não que não existam as ciências da educação, claro que existe a sociologia da educação, a psicologia da educação, a economia da educação, etc. Meu raciocínio é o seguinte: o campo de estudos, o campo científico da problemática educacional, este campo científico chama-se pedagogia. E o objeto de estudo da pedagogia são as práticas educativas. As práticas educativas são múltiplas na sociedade; uma delas é a educação escolar e, portanto, a docência é uma modalidade de trabalho pedagógico, então uso e abuso de uma frase que é a seguinte: “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Por consequência, a docência é uma modalidade peculiar de trabalho pedagógico; portanto, conceitualmente, o pedagógico é mais amplo, é um conceito de mais extensão do que o conceito de docência (LIBÂNEO, 2007, p. 25).

Neste brevíssimo e modesto ensaio, tentei sintetizar e fazer uma reflexão sobre a Pedagogia e a formação profissional da pedagogia e do pedagogo no pensamento de José Carlos Libâneo, desafio que me fez

revisitar textos lidos há mais de uma década, quando da elaboração de minha tese de doutorado defendida em 2009. São textos que continuam me surpreendendo por sua originalidade e pela articulação entre refinamento teórico, sensibilidade política e social e análise crítica respeitosa, porém certa.

Tive o prazer também de me debruçar com olhos e coração de aprendiz sobre textos mais contemporâneos do autor sobre a Pedagogia e o curso de Pedagogia que muito me inquietaram e que me fazem querer avançar para superar o ponto de inflexão em que nos encontramos na produção de conhecimento pedagógico e na formação de futuras pedagogas e pedagogos no curso.

Há tanto ainda por fazer pela educação do nosso povo, dentro e fora da escola! A Pedagogia é mais do que necessária, é crucial, no enfrentamento dos históricos problemas sociais, políticos e educacionais e de muitos outros problemas que divisamos no horizonte brasileiro, neste momento tão difícil em que vivemos. Estamos ainda num caminho de inquietações e buscas, mas temos no pensamento e nas obras de José Carlos Libâneo o apoio de que precisamos nesse nosso caminhar.

Impõe-se, assim, de forma crucial, a reconstrução da pedagogia e a ampliação do campo de ação profissional do pedagogo (especialista em educação) paralelamente a um expressivo esforço de organização de um sistema nacional de formação inicial e continuada de professores para o ensino fundamental e médio, tal como se tem pensado em países europeus e alguns latino-americanos. O desenvolvimento da ciência pedagógica e a reflexão teórica sobre a problemática educativa, na sua multidimensionalidade, entretanto, seria o pressuposto para a reconfiguração da identidade

profissional dos professores, para além de sua especialização na ciência/matéria de ensino em que deve ser formado. Há, assim, evidências de que a pedagogia e o curso de formação profissional que lhe corresponde não só não esgotou suas possibilidades de investigação teórica, como tem pela frente grandes tarefas sociopolíticas (LIBÂNEO, 2011b, p. 141-142).

REFERÊNCIAS

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Formação e atuação do pedagogo a partir da Lei N. 9.394/1996: questões velhas e novas. *e-Curriculum*. São Paulo, v. 18, n. 2, abr./jun. 2020, p. 911-929.

EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, 551-570, jul./dez. 2008.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educare Revista*, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, v. 37, p. 63-97, abr./2007.

GATTI, Bernadete Angelina. NUNES, Marina Muniz Rosa (Orgs.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: um es-*

tudo dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez. 1996.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, n. 17, p. 153-176, 2001.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002a. p.59-97.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5 ed. São Paulo: Cortez: 2002b.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006a.

_____. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: *Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Recife: Bagaço, 2006b. p. 213-242.

_____. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 10, p.11-33, 2007.

_____. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 26 ed. São Paulo: Loyola, 2011a.

_____. Educação, pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 89-148.


_____. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia do estado de Goiás: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 2011c. p. 11-50.

_____. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: BRABO, Tânia S. A. Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone G. Costa (Orgs.). *Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Marília-SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-35.

_____. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 49-78.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, n. 10, v.1, p.35-62, 2006.

DIDÁTICA E DIDÁTICAS ESPECÍFICAS: INTEGRAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO E O CONHECIMENTO DISCIPLINAR



Lana de Souza Cavalcanti

Quando me foi feito o convite para escrever para este livro, a primeira reação foi a de dizer que é impossível, frente à amplitude, articulação e profundidade da obra de Libâneo, destacar uma “parte” dela para falar sobre como esse autor tem contribuído para pensar em um tema: as Didáticas específicas e suas relações com a Didática Geral. Suas formulações dizem respeito a inúmeros aspectos que compõem a temática da educação, como os referentes às políticas públicas em contextos específicos (especialmente o contexto brasileiro contemporâneo); ao campo teórico da Pedagogia e da Didática; a formação de professores e seus desafios e possibilidades; aos caminhos metodológicos de uma proposta de prática de ensino, ao ensino desenvolvimental.

De fato, se se considerar aspectos diretos e indiretos, toda a obra de Libâneo, voltada prioritariamente para entendimentos da educação escolar, contribui significativamente para a formação dos professores. No entanto, quando a intenção é analisar aspectos mais diretamente voltados às práticas cotidianas de professores de diferentes disciplinas e níveis com seus alunos, um dos pontos de destaque dessa contribuição é o da necessária reflexão sobre o papel das Didáticas Específicas e sua relação com as orientações didáticas mais gerais.

Considerando esses múltiplos aspectos da educação, da política educacional, da escola e dos processos de ensino e aprendizagem que

estão articulados em sua obra, mas com o foco em suas formulações sobre as Didáticas Específicas, organizei o texto nas seguintes partes: na primeira faço uma explanação sucinta de pontos gerais que são recorrentes nos textos do autor por serem basilares de seu pensamento; na segunda parte buscarei expor excertos e comentários que expressam os principais pontos da contribuição do autor quanto ao tema específico do artigo e a terceira e última parte está reservada a retomar pontos das partes anteriores que convergem com meu próprio entendimento do tema, como professora e especialista em uma das Didáticas Específicas: a Didática da Geografia.

DEMANDAS E TAREFAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO:

A defesa da escola pública para uma sociedade justa

Desde o início de seus escritos (LIBÂNEO, 1985), Libâneo faz uma defesa incansável da escola pública, com o entendimento de seu papel para a democratização da sociedade, tendo como princípio a universalidade do saber, independentemente das condições sociais, como direito de todos, propiciando assim o desenvolvimento mental, afetivo e moral de todos os alunos. Especificamente em seu livro de 1985, o autor elaborou um quadro das concepções pedagógicas que orientavam as práticas docentes naquele contexto, concluindo com a proposta da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, que muito influenciou as gerações seguintes de educadores em todo o país. Nos argumentos de defesa dessa Pedagogia, pode-se identificar marcos de seu posicionamento em relação ao tema que persistem em seus escritos até os dias atuais: a aposta no papel transformador da escola e da formação escolar básica; no papel dos conteúdos trabalhados de forma indissociável à sua significação social; no papel dos métodos de ensino que supõem uma relação direta com a experiência do aluno em interrelação com os conhecimentos sistematizados.

Esses pontos são retomados e reafirmados em sua produção, largamente divulgada, trazendo questões instigantes para quem estuda e atua na área da educação. Um desses pontos é, justamente, o que se entende como finalidades da escola. Segundo sua análise, os entendimentos dessas finalidades estão na atualidade cindidos em dois conjuntos de propostas, um primeiro é o que orienta predominantemente as políticas públicas para a educação no país, articulada com as políticas internacionais de cunho neoliberal. Nessa orientação, a escola deve buscar resultados, deve se constituir como escola para alívio da pobreza, com currículo vinculado a esse propósito, que objetiva a empregabilidade, a adequação ao mercado de trabalho. O segundo conjunto de propostas é de caráter progressista, porém, subdivididas em duas concepções que se tensionam em torno da necessidade de democratizar a escolarização formal a todas as crianças e jovens e da demanda por estruturar a escola para acolher esses alunos em sua diversidade social e cultural. Nessa tensão, o autor faz a defesa de seu entendimento quanto às finalidades da escola:

Concepção de escola organizada para assegurar a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, por meio do processo de ensino-aprendizagem que visa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, dentro de uma orientação crítica. Trata-se de uma escola capaz de articular [...] a formação cultural e científica centrada no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos, com as práticas socioculturais em que se manifestam conhecimentos, modos de agir, diversidade sociais e culturais, redes de conhecimento. (LIBÂNEO, 2015a, p. 44/45).

Dessa concepção são derivadas outras compreensões e propostas do autor quanto a diversos aspectos relacionados ao funcionamento da escola, como a formação de professores, os currículos oficiais, os projetos político-pedagógicos das escolas, as metodologias de ensino, a mediação didática, as atividades de estudo. Todos esses aspectos devem, no seu entender, buscar articular conhecimentos científicos de referência na escola e as formas de conhecimento local e cotidiano dos alunos.

Em produções mais recentes (cf. por exemplo, Libâneo, 2013a, 2013b, 2015a), o autor em tela tem feito análises sistemáticas a respeito das políticas vigentes no campo da educação. Conforme argumenta, fundamentando-se em outros autores que também pesquisam as políticas, há influência crescente de organismos internacionais nas políticas educacionais para os países emergentes e pobres, incidindo nas diversas áreas da educação e afetando diretamente as escolas. Essas políticas, afirma, atendem às recomendações do Banco Mundial, cujo papel é atrelar metas educacionais a metas econômicas que orientam políticas de proteção social à pobreza. Esse atrelamento resulta, no caso da educação, em conceber uma escola voltada ao mesmo tempo ao ajustamento social e às necessidades mínimas de aprendizagem, objetivando a empregabilidade e a inserção no mundo da informação e do consumo (LIBÂNEO, 2013a, 2013b).

Sobre formação do professor e seu papel no ensino, o autor traz inúmeras contribuições, orientadas pela concepção de que o professor é um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, cujo papel é o de prover conhecimentos considerados válidos histórica e socialmente para que sejam apropriados pelos alunos. Para exercer esse papel, é requerido do professor um conjunto de saberes e práticas, como os conteúdos das diversas disciplinas, os métodos de investigação de suas áreas de referência, os saberes pedagógicos e didáticos próprios da profissão. Com base num projeto de educação escolar de cunho progressista para o país, de contraposição ao currículo de resul-

tados recomendado pelos organismos internacionais, explicita traços da identidade profissional do professor:

[...] um profissional que atua na promoção e ampliação do desenvolvimento mental, afetivo, moral e estético dos alunos, por meio de um ensino voltado para a formação cultural, científica e artística articulado com a diversidade social e cultural, capacitando-os a atuar criticamente na transformação da realidade. (LIBÂNEO, 2015a, p. 33).

Suas preocupações com a formação de professores são evidentes em toda a sua produção intelectual, mas, nos últimos anos, pode-se destacar como uma delas a investigação sobre a estrutura de cursos de Licenciatura em Goiás, como ele mesmo afirma, inspirada em outra pesquisa referente ao mesmo foco, mas analisando Licenciaturas em vários lugares do Brasil (GATTI e NUNES, 2009, apud LIBÂNEO, 2013b).

Nessa investigação, o autor busca analisar a situação da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas de conteúdos específicos do ensino fundamental em Goiás (LIBÂNEO, 2010b; 2013b). Considerando as disciplinas de fundamentos da educação, que têm a função de prover os elementos teóricos da profissão, e as disciplinas voltadas ao exercício profissional, como a Didática e as metodologias específicas das disciplinas, ele conclui que, na organização curricular e metodológica dos cursos de licenciatura, há evidências de que é tênue a relação entre esses dois conjuntos de disciplinas. Em suas conclusões, aponta dois formatos curriculares distintos, um referente aos cursos de Pedagogia, que forma professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, outro, aos cursos de licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, que formam professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em ambos, identifica uma dissociação

ção entre conteúdos e metodologias de ensino desses conteúdos. Nos cursos de Pedagogia, constatou a prevalência de disciplinas teóricas e genéricas, sem reservar espaço para disciplinas de conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos cursos de Licenciatura em disciplinas específicas, identificou a precária atenção à formação pedagógica, com poucas horas atribuídas a ela, com desarticulação entre a formação na área específica e a formação para a docência. Portanto, há nesses cursos, no seu entender, uma fragmentação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo, fazendo referência explícita a Shulman (2005). Dessa forma, entende o autor que a “separação entre conteúdo e método da ciência, entre conteúdos e metodologia de ensino talvez seja a mais importante lacuna tanto nos estudos dos teóricos quanto nos formatos curriculares de formação de professores” (LIBÂNEO, 2013b, p. 157).

Procurando trazer elementos para superar essa lacuna, o autor traz, inicialmente, a contribuição de didatas franceses, para chamar a atenção para suas formulações referentes à formação de professores. Segundo o autor, eles realçam as articulações necessárias entre Didática e epistemologia das disciplinas superando a separação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, trazendo elementos ricos para a compreensão do que significa “conhecimento pedagógico do conteúdo”. E faz alguns questionamentos a esse respeito:

“Como integrar na formação profissional os dois tipos de conhecimento que estão dissociados e correndo em paralelo? Como articular o conhecimento pedagógico do conteúdo ao conhecimento dos conteúdos/processos investigativos da ciência ensinada? Como professores podem aprender a introduzir transformações nos objetos de conhecimento de

modo a suscitar motivos dos estudantes para a atividade de estudo? (LIBÂNEO, 2015c, p. 7)

Diante dessa problemática, o autor afirma a relevância da Didática como campo de conhecimento para a formação do professor. Para ele, a atividade de ensino realizada pelo professor está intimamente associada à aprendizagem dos alunos, uma vez que é para estes que se dirigem suas ações. Esse entendimento coloca em relevo uma dimensão importante da formação do professor que é a formação didático-pedagógica. As reflexões teóricas sobre a Didática e seus componentes na formação do professor é um dos eixos da investigação e da produção de Libâneo, desde sua obra de referência para professores de todas as áreas (LIBÂNEO, 1994). Uma de suas preocupações centrais nesse eixo é esclarecer o objeto de estudo desse campo de conhecimento. Nesse sentido, aponta como central precisamente a unidade entre ensino e aprendizagem na forma de mediação didática. O ensino é entendido como atividade de mediação para promover o encontro formativo, educativo, entre o aluno e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento (LIBÂNEO, 2011). A Didática busca assegurar, em sua concepção, a unidade entre o ensino e a aprendizagem, articulando dialeticamente condicionantes socioculturais do ensino e processos internos da aprendizagem. Em suas próprias palavras:

A didática tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber, em situações contextualizadas, nas quais o aluno é orientado em sua atividade autônoma pelos adultos ou colegas, para apropriar-se dos produtos da experiência humana na cultura e

na ciência, visando o desenvolvimento humano. [...] Diferentemente do significado convencional no Brasil de mera transmissão de conhecimento, de conotação pejorativa, a palavra *obutchenie*, se refere na língua russa ao processo simultâneo de instrução, ensino, estudo, aprendizagem. A instrução, assim, é a forma de organização do processo de apropriação, na qual estão implicados o ensino (o que o professor faz) e a aprendizagem (o que o aluno faz), ou seja, o ensinar por meio da atuação de outra pessoa no processo de aprendizagem (LIBÂNIO, 2015b, p. 51)

Nesses termos, discorre sobre os elementos constitutivos da Didática, que estão em relação dinâmica: professor, aluno e matéria. O entendimento desses elementos, por sua vez, em relação dinâmica no processo de ensino, orienta as concepções pedagógicas cujos componentes, discriminados por ele, são: objetivos de ensino; relação entre professor e alunos; métodos e formas de organização do ensino (LIBÂNIO, 2011). Desse modo, defendendo a didática como conhecimento básico na formação profissional dos professores, o autor apresenta quatro pilares nos quais ela está assentada:

1- a estrutura lógica-conceitual dos saberes a ensinar; 2- a lógica dos modos de aprender dos alunos; 3- as implicações pedagógicas dos contextos e práticas socioculturais e institucionais no processo de ensino-aprendizagem; 4- a organização de situações didáticas e os meios de ensino em que se articulam as três condições anteriores. (LIBÂNIO, 2015a, p. 46).

Em outra formulação, chama a atenção para uma das questões nucleares da Didática, ou seja, a articulação entre os conhecimentos teórico-científicos e os contextos socioculturais e materiais das vivências dos alunos. Sua preocupação está orientada para três eixos: como organizar o conteúdo de modo a desenvolver capacidades intelectuais; como utilizar conhecimentos teórico-científicos para analisar contextos concretos, como relacionar esses conhecimentos aos contextos locais em que ocorrem as interações do ensino (LIBÂNEO, 2013a, p. 78).

Essas teorizações sobre Didática e seus desdobramentos em orientações mais metodológicas para a formação de professores e para a atuação docente cotidiana têm sido bastante fecundas para a adoção de propostas de trabalho de professores das diversas disciplinas, dos diversos níveis, e, sobretudo, para os licenciados em Pedagogia. Em relação especialmente aos professores de matérias específicas que trabalham no Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, considero que uma das grandes contribuições desse autor diz respeito às suas considerações sobre o papel da Didática na formação dos professores que lidam com os conteúdos específicos de sua área, salientando a necessidade de associação entre as reflexões da Didática de cunho mais geral e as Didáticas específicas, como será abordado a seguir.

UMA CONTRIBUIÇÃO DE LIBÂNEO PARA AS LICENCIATURAS:

Bases teóricas para o diálogo entre didática geral e didáticas específicas na formação docente

A explanação sobre os principais aspectos abordados pelo autor sobre a relação entre Didática geral e Didáticas específicas pode ser iniciada com seu entendimento sobre os conhecimentos necessários ao professor em sua atuação profissional. Para a eficácia dessa atuação, Libâneo parte do pressuposto de que é imperativo que o professor

reelabore os conteúdos da ciência de base para que eles se transformem em conteúdos escolares e que possam, assim, ser aprendido pelos alunos, contribuindo para seu desenvolvimento. Em suas palavras:

Para que um professor transforme as bases da ciência em que é especialista em matéria de ensino, e com isso oriente o ensino dessa matéria para a formação da personalidade do aluno, é preciso que ele tenha, pelo menos, a) formação na matéria que leciona; b) formação pedagógico-didática, na qual se ligam os princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem com problemas específicos do ensino de determinada matéria, aspecto também denominado “conhecimento pedagógico do conteúdo”; c) conhecimento das características individuais e sociais dos alunos; d) conhecimento das práticas socioculturais e institucionais e de suas formas de atuação na aprendizagem. (LIBÂNEO, 2013a, p. 68/69).

Nesse processo de reelaboração dos conteúdos de ensino, para que possam ser apropriados pelos alunos, há uma importante dimensão de conhecimentos a ser observada pelo professor: a dimensão pedagógico-didática, na qual estão interligados os princípios gerais do ensino e aprendizagem e as bases da ciência de referência. Ou seja, nessa concepção estão articuladas a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica) e a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica).

Na psicologia histórico-cultural, o caráter social do ensino decorre do entendimento de que processos psicológicos superiores são processos histórico-culturais, ou seja, o desenvolvimento dos indiví-

duos supõe inserir-se numa atividade social, coletiva, de modo que relações sociais convertem-se em funções psicológicas. Precisamente, este processo de transformação da atividade coletiva em atividade psicológica individual, descrito por Vygotsky como reconstrução interna de uma operação externa, é denominado *internalização*. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem tem uma base social e histórica, em que processos interpéssicos se transformam em processos intrapéssicos, conforme a conhecida formulação de Vygotsky (1984, p.64). Compreende-se que os processos de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva, estão em unidade, e sua realização depende da mediação didática do professor, o que, por sua vez, supõe os conteúdos e os métodos inerentes a esses conteúdos. Assim, não é possível compreender a Didática separadamente dos processos de aprendizagem dos conteúdos. Conforme o autor:

[...] não há didática fora dos conteúdos e dos métodos de investigação que lhes correspondem (não há conteúdos fora dos métodos que levaram à constituição de um tópico do conteúdo). Não há didática fora da relação do aluno com o conteúdo (fora da transformação das relações do aluno com o conteúdo). Não há didática separada das práticas socio-culturais e institucionais em que os alunos estão envolvidos. (LIBÂNEO, 2015b, p. 54).

O autor é claro ao fazer em sua obra destaque aos conteúdos de ensino. Não se trata de qualquer conteúdo, nem de qualquer tratamento do conteúdo. A referência é aos conteúdos constituídos histórica e socialmente e abordados de maneira a propiciar o desenvolvimento mental, social e moral dos alunos. Disso deriva que a referência da didática é “a relação com os saberes (conteúdos) em situações didáticas

contextualizadas, em que os conteúdos são requisitos para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores”. (Ibidem, p. 56).

Esse argumento pode ser desdobrado ao se fazer reflexões sobre o ensino de disciplinas específicas, e a relação a ser estabelecida entre os conhecimentos oriundos da Didática e os formulados nas propostas de ensino dessas disciplinas, conforme será explanado a seguir

DIÁLOGOS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS ENTRE A DIDÁTICA GERAL E AS DIDÁTICAS ESPECÍFICAS: O ensino de Geografia como exemplar

Inicialmente, na linha do autor, afirma-se que são vários os entendimentos de Didática, na história e na atualidade, desde perspectivas mais tradicionais às críticas ou pós-críticas. Em uma perspectiva crítica, a Didática busca superar seu caráter meramente prescritivo e instrumental e se ocupa de questões teóricas e epistemológicas sobre a natureza do processo de ensino e aprendizagem. Por entender que o central da Didática é o direcionamento do ensino visando à aprendizagem dos alunos, à apropriação de conhecimentos pelos alunos, essa visão crítica da Didática articula as discussões quanto às formas de constituição de saberes, que é uma questão epistemológica, com as relações que se estabelecem entre os alunos e esses saberes, que é uma questão psicopedagógica.

Para a compreensão da natureza do ensino, são importantes as relações que a Didática permite estabelecer com a epistemologia das disciplinas, e a articulação com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a antropologia, a filosofia, a psicologia, entre outras; e, ainda, as possibilidades de aproximações com as tecnologias digitais e sua cultura. Essas aproximações interdisciplinares são necessárias para a compreensão do complexo processo de ensino e de aprendizagem e para a orientação de caminhos possíveis para a atuação docente.

Conforme já mencionei anteriormente, o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino e aprendizagem ligado à apropriação de conhecimentos, em determinados contextos, às discussões atuais sobre o sentido da escolarização. Essas questões são relevantes para construir uma educação escolar capaz de dar resposta aos desafios da contemporaneidade, e também para atribuir sentido aos conteúdos escolares veiculados na formação dos alunos.

Nessa perspectiva, venho desenvolvendo estudos com base nos quais aponto alguns desafios para a Didática, como dimensão da formação docente: conceber os processos educacionais como historicamente situados; promover educação para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais; articular a educação com outros processos sociais; trabalhar a relação teoria-prática; favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários, capazes de se constituírem como sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostarem em um mundo e em uma sociedade marcada pela diferença, de utilizarem metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, que articulem dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação (CAVALCANTI, 2019).

Nessa linha de entendimento, defendo que a potencialidade da Didática na formação docente está em sua possibilidade de propiciar a construção, pelo professor, de bases teórico-conceituais sobre processos educativos, escolarização, sujeitos dessa escolarização, atuação docente e a contribuição das diferentes disciplinas nesses processos. Para isso, é importante compreender as relações entre a Didática mais geral e as Didáticas específicas, que tratam diretamente de disciplinas e suas formas de realização na escola. Isso implica em dois pressupostos articulados: de um lado, para ensinar um conteúdo não basta conhecer esse conteúdo; de outro, ensinar um conteúdo requer ensiná-lo

de forma a que os alunos aprendam. Assim, no ensino lida-se com um conteúdo mas também com um modo de encaminhar o pensamento dos alunos para que ele seja internalizado. Esses dois pressupostos colocam em articulação no método de ensino os conteúdos e os modos de produção desse conteúdo, o que é papel central das Didáticas específicas (CAVALCANTI, 2012).

Na concepção de Libâneo, a relação entre a Didática e os fundamentos do conteúdo é necessária e constitutiva das Didáticas específicas, porque entende que os métodos de investigação de uma ciência estão atrelados aos conteúdos que ela produz e que, por outro lado, os métodos de ensino de uma ciência são inseparáveis dos métodos investigativos dessa ciência. Para o autor, trata-se de:

[...] evidenciar a relação de dependência da didática em relação à epistemologia das disciplinas, do que decorre que os professores precisam não só ter domínio dos resultados da ciência como, também, dos procedimentos lógicos e investigativos dessa ciência, pois é daí que se originam as capacidades intelectuais a formar nos alunos na atividade de estudo. [...] Reside aí, precisamente, a problemática da relação entre o conhecimento disciplinar (conhecimento do conteúdo) e o conhecimento pedagógico na formação de professores. [...] O conhecimento disciplinar (no qual se incluem métodos investigativos da ciência ensinada) e o conhecimento pedagógico (no qual se incluem os métodos de ensino) são inseparáveis, pois os procedimentos pedagógicos de formação dos processos mentais são derivados dos proces-

sos investigativos das ciências pelos quais se chega à constituição de um conteúdo. Com efeito, as bases do conhecimento pedagógico estão já presentes no conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico do conteúdo está diretamente relacionado ao conhecimento do conteúdo (LIBÂNEO, 2015c, p. 643).

Esse raciocínio é fundamental para compreender a defesa do autor quanto ao sentido das Didáticas específicas, pois, para ele, a lógica do conhecimento pedagógico-didático subordina-se à lógica do conhecimento disciplinar. Com efeito, a atividade de ensino pressupõe a apropriação de conhecimentos pelos alunos o que implica, por parte do professor, colocar o aluno numa atividade cognitiva que o possibilite a desenvolver processos mentais equivalentes àqueles utilizados nos processos investigativos da ciência ensinada. Esse entendimento do processo de ensino do autor está relacionado ao legado de Davydov, na linha da teoria histórico-cultural. Nas palavras do autor:

Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência, a origem e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento como caminho de construção do conceito. Ao aprender um conteúdo, o sujeito adquire os métodos e estratégias cognitivas gerais que são intrínsecos a este conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. (LIBÂNEO, 2011, P. 198).

O autor, argumentando com fundamentos dessa linha teórica, pretende demonstrar a necessidade teórico-prática de integração entre

a Didática e as metodologias específicas, porque o processo de ensino envolve o que é comum, básico, para os objetivos da formação do aluno, objeto da Didática, e a questão da epistemologia dos saberes específicos, objeto das Didáticas específicas. Nessa concepção, está o pressuposto de que toda didática supõe a epistemologia do saber ensinado, uma vez que o núcleo do problema didático é o conhecimento. (LIBÂNEO, 2010a).

Para investir na formação do professor, especificamente no caso do professor de Geografia, no sentido de que ele possa atuar com os princípios do desenvolvimento humano dos alunos, é necessário que, ao longo do curso, seja formada a ideia de que os conteúdos ensinados devem ser significativos para a vida dos alunos. Uma das maneiras de se fazer isso é a reflexão sobre o que é Geografia e para que ela serve, ou seja, qual é sua relevância social. Para isso, é importante ter uma concepção epistemológica da ciência que ensina, dos métodos lógicos e investigativos dessa ciência e das condições históricas e sociais do contexto de produção e aplicação dos conteúdos dessa ciência (CAVALCANTI, 2012, 2017, 2019).

Faz parte dessa formação propiciar reflexões sobre a intersecção entre a Didática e as Didáticas específicas, pois o objeto de estudo de ambas é o processo de ensino e aprendizagem, tendo como referência um conteúdo escolar. Assim, ficam salientadas questões sobre modos de formar para a docência de uma disciplina específica: como integrar na formação profissional os dois tipos de conhecimento? Como realizar na prática a vinculação da Didática geral com a compreensão do seu papel na orientação da atuação docente voltada ao processo cognitivo do aluno, tendo como objeto dessa atuação os conhecimentos específicos?

Assim, nos projetos de formação para a docência, é decisivo que os futuros professores disponham dos fundamentos para reflexões sobre o campo de sua atuação profissional articulando as questões referentes a análises e interpretações construídas pelos investigadores

sobre o universo social, sobre a escola brasileira e sobre o campo disciplinar específico de sua atuação. Este último é referência da produção do conhecimento escolar, que é também relevante como componente da atuação política do docente.

No caso da Geografia, quando se menciona o *conhecimento pedagógico do conteúdo* busca-se enfatizar que o professor necessita saber como ensinar a disciplina para que os alunos desenvolvam um pensamento geográfico. E, nesse ponto, pode-se questionar: como esse pensamento pode ser entendido? Quais são seus componentes? Como se pode pensar geograficamente? Unwin (1995), um geógrafo preocupado em esclarecer sua visão sobre o que distingue um campo da ciência de outros, destaca que uma das maneiras de se empreender essa tarefa é se atentar para as perguntas que o sujeito dessa ciência faz ao objeto de investigação. No caso da Geografia, pode-se destacar, nesse sentido, as questões que são básicas à formação do pensamento geográfico: onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar? (CAVALCANTI, 2012). Essas questões direcionam o pensamento do cientista para determinados aspectos da realidade investigada e, em situação de ensino, podem representar importantes norteamentos para a estruturação e seleção de conteúdos escolares, ao salientar certas teorias, conceitos, subconceitos, que são a base da Geografia escolar produzida para buscar respostas às perguntas “geográficas”. Ao fazer isso, o professor estará propiciando formas de levar o aluno a se apropriar de um modo de pensar, aprendendo também a fazer essas questões para a realidade vivida, isto é, ele poderá internalizar capacidades intelectuais formativas de seu pensamento.

Desse raciocínio decorre o suposto de que os fatos e fenômenos que se apresentam como conteúdos geográficos comumente veiculados na escola não são relevantes em si mesmos, pois, em si mesmos, constituem-se, em grande parte dos casos, em informações que estão disponíveis em diversos meios de comunicação. Sua relevância maior está em

que, ao serem abordados de forma geográfica, ou seja, ao serem tratados em seus aspectos geográficos, - as localizações, seus sentidos e significados – esses fatos e fenômenos “ensinam” um modo de pensar, um modo de analisá-los. Sendo assim, ao se ensinar a fazer a análise geográfica de um fato ou fenômeno está se ensinado um modo de pensar geográfico, residindo aí a relevância do ensino de conteúdos pela Geografia.

Esse modo de entender o processo de ensino e aprendizagem geográfica tem aproximações convergência com as ideias defendidas por Libâneo. O autor, por sua vez, ancorado na teoria histórico-cultural e nas contribuições de Davydov, defende que aprender teoricamente, para além do conhecimento empírico, consiste em captar o princípio geral, as relações internas de um conteúdo e seu desenvolvimento histórico. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico do professor é necessário para ajudar o aluno a se apropriar dos conhecimentos, na forma de conceitos, mobilizando suas capacidades intelectuais. Ao professor, portanto, não basta dominar o conteúdo, ele deve dominar especialmente os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada (LIBÂNEO, 2015c).

Nessa linha, observa-se o destaque para o ensino voltado à formação de conceitos. Segundo Libâneo (2010a), o conceito “vai se formando nos processos investigativos e procedimentos lógicos de pensamento que permitem a aproximação do objeto para constituí-lo como objeto de conhecimento” (LIBÂNEO, 2010a, p. 98). Nesse ponto, há também convergência com meu modo de pensar o ensino de Geografia. Conforme está explicitado em Cavalcanti (2017), há uma centralidade para o ensino de conceitos geográficos, compreendendo que eles perpassam os conteúdos escolares das aulas de Geografia, e são instrumentos simbólicos fundamentais para mediar a relação dos alunos com a realidade por eles vivida. Sendo assim, o objetivo do ensino é o de “propiciar condições para que os alunos desenvolvam, por meio dos conteúdos, o pensamento teórico-conceitual; e no caso

específico dessa disciplina trata-se de formar um conceito amplo de espaço geográfico” (CAVALCANTI, 2017, p. 108).

Lopes (2019), estudioso do ensino de Geografia, ancorado em uma pesquisa que levantou estudos relacionados à Didática Geral e à Didática da Geografia, analisou as possibilidades de incorporação da teoria do ensino desenvolvimental, a partir dos aportes elaborados basicamente por Davydov e Libâneo, para o campo específico da Geografia. Sua compreensão dirige-se também para a ideia de que toda abordagem pedagógica tem por pressuposto a abordagem epistemológica do conteúdo a ser ensinado, sendo assim indissociáveis à dimensão do conteúdo disciplinar e à dimensão do conteúdo pedagógico-didático na formação dos professores de Geografia. Considerando que o saber geográfico é, inicialmente, um conhecimento empírico para os alunos que deve, por meio dos conceitos, ser compreendido teoricamente/conceitualmente, o autor compartilha com Libâneo a ideia de um ensino que visa ao desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual, por meio da formação de conceitos. Em sua formulação, defende que a apropriação dos conceitos científicos amplia a capacidade de o aluno compreender a realidade vivida. Conforme afirma:

A invenção da Geografia (ou seja, a necessidade histórica envolvida em sua produção e incorporação como conhecimento cultural cognitivo socialmente relevante) é melhor compreendida quando se revelam ou se analisam as condições históricas em que surgiu e se desenvolveu. O mesmo podemos afirmar dos seus conceitos estruturantes ou conceitos-chave. Reproduzir esse contexto sempre complexo é função do professor como representante dessa tradição científica e cultural. O professor é,

assim, um representante – mediador social – dessa tradição cultural e científica. (LOPES, 209, p. 13).

Esse modo de entender o ensino de Geografia e seus objetivos reforçam o alerta de Libâneo de que para ensinar bem não basta ter conhecimento da matéria de referência, é necessário entender a lógica de construção desse conhecimento, sua abordagem, que nesse caso específico, pode ser entendido como o que leva um conhecimento a ser propriamente geográfico. Além disso, é fundamental que se reflita e se elaborem propostas de caminhos para que os alunos possam internalizar esses conteúdos e sua forma de abordar a realidade.

Entendo que a obra de Libâneo está plena de argumentações, de formulações e dados que fundamentam raciocínios como esse sobre o ensino de Geografia (e também o ensino de outras disciplinas escolares). Suas formulações convergem no sentido de colocar em relevo os conhecimentos sistematizados e validados socialmente como direito de todos. Também para a Geografia está sendo defendido o entendimento dos conhecimentos geográficos como *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2011). Ensinar e aprender Geografia é, nessa linha de raciocínio, um ato político, e trata-se da atuação política genuína e intrínseca do professor. Na escola, assim, o professor atua politicamente com a Geografia ao propiciar meios eficazes de garantir o desenvolvimento pleno do aluno (o desenvolvimento do pensamento geográfico), com a contribuição dos conhecimentos geográficos sistematizados e validados pelo campo científico e pela sociedade.

Conforme foi demonstrado, essas reflexões são próprias da Didática Geral e da Didática da Geografia, que discutem princípios epistemológicos dessa disciplina articulados aos processos de construção de conhecimentos pelos alunos na escola. As formulações da Didática Geral e Específica da Geografia produzem bons argumentos teórico-práticos que ajudam a elaborar propostas para a prática cotidiana.

São reflexões dirigidas à Geografia Escolar, mas que poderiam ser dirigidas ao ensino das demais disciplinas escolares, uma vez que orientam o professor na estruturação de sua proposta de trabalho, com base em questões em torno do que ensinar, para quem e para quem ensinar, como ensinar, que, conforme já salientado, expressam os componentes fundamentais do ensino. No que diz respeito aos conteúdos e à sua abordagem em uma proposta de trabalho, interessam os conhecimentos de referência no seu campo científico principalmente, seus fundamentos epistemológicos e a história de constituição desse campo, suas preocupações fundamentais, sua relevância social, mas também interessa conhecer as práticas da disciplina escolar já instituídas, que, em alguma medida, interferem nas práticas a serem construídas.

O processo de ensino, conforme os pilares aqui salientados, tem como papel para o professor a *mediação didática*. Esse conceito é bastante relevante nessa concepção. Trata-se de um processo a ser intencionalmente organizado com vistas a intervir na construção da rede de conceitos dos alunos. O centro do trabalho docente é a atividade de aula, a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem aqui adotado. Na aula, a principal atuação do professor está no seu investimento para que haja aprendizagem significativa, para que o trabalho de mediação didática propicie uma relação efetiva e eficaz dos alunos com os conteúdos da disciplina.

Com os pontos destacados nesse artigo, entendo que foi possível demonstrar a fecundidade da obra de Libâneo para a área da educação em geral e, para a Didática, em especial. Sua referência é marcante para todos os professores, em aspectos como: a defesa de uma escola democrática, que veicule conteúdos significativos, legados da história

da humanidade, e que possam ser assimilados por todos; a luta por uma formação docente consistente, que consiga articular de modo autônomo seus diferentes saberes; o investimento teórico na busca de explicação de um método de ensino que propicie o desenvolvimento cognitivo, social e moral dos alunos. Particularmente, foi possível explicar aspectos e argumentos básicos para compreender sua concepção da natureza da Didática, das Didáticas específicas e de sua relação com o núcleo epistemológico da ciência de referência.

Os destaques dados no texto a aspectos da obra do autor deixam entrever que sua contribuição, sem dúvida, é significativa para o campo da educação e para as práticas docentes em todos os níveis e referentes às diferentes disciplinas escolares. Ele ressalta: a importância do trabalho docente para o desenvolvimento da sociedade; a relevância da escola em projetos de emancipação humana e inclusão social, a centralidade de conteúdos científicos bem contextualizados nos projetos escolares. Esses aspectos dão mostra da grande importância do trabalho desse investigador e professor que proporciona aos professores, futuros professores, gestores escolares, bases conceituais para análise das dimensões sociopolíticas, históricas, pedagógicas e didáticas da prática educativa.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de S. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas, SP. Editora Papirus, 2012.

_____. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de O. e outros (Orgs.). *Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica*. Belo Horizonte, Instituto de Geociências, IGC, 2017.

_____. A Geografia Escolar como eixo de diálogos possíveis entre Didática Geral e Didáticas Específicas na formação do professor. In: PIMENTA, Selva G. e outros. (orgs.). *A didática e os desafios políticos da atualidade: XIX ENDIPE*. Salvador, FACED/Ed. da UFBA, 2019.

LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública*. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela I. L. de F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010a.

_____. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, no. 229, 2010b.

_____. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma G. e ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) *Pedagogia universitária, caminhos para a formação de professores*. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

_____. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko e outros. *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre, Sulina, 2013a.

_____. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. e PACHECO, José Al (Orgs.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP. Editora Papirus, 2013b.

_____. Adeus professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. In: BARBOSA, Marinalva S. e outros. *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2015a.

_____. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: *Didática: teoria e pesquisa*. MARIN, Alda J. e PIMENTA, Selma G. Araraquara, SP, Junqueira&Marin, 2015b.

_____. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. In *Educação & Realidade*, vol. 40, no. 2, Porto Alegre, 2015c.

LOPES, Claudivan Sanches. A didática da Geografia na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. In: *Signos Geográficos*. Boletim Nepeg de ensino de Geografia. Goiânia, UFG, 2019.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

UNWIN, Tim. *El lugar de la geografía*. Madrid, Espanha. Ediciones Cátedra, 1995.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROF. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO PARA A COMPREENSÃO DAS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES – UM DEBATE IMPRESCINDÍVEL

Vera Maria Nigro de Souza Placco¹
Danielle Girotti Callas²

Ao longo de 50 anos de amizade com o Prof. Libâneo, muito temos aprendido com ele, seja como pessoa, seja como profissional. Nos últimos 5 anos, em função de seu convite para participarmos da pesquisa internacional “Que escola para o século XXI? Uma pesquisa com diversos atores”, nosso grupo se aproximou das ideias de Yves Lenoir e de Libâneo, com relação às finalidades educativas escolares. Este último traz relevantes discussões a esse respeito, e as justifica, pois esse conceito está, na maioria das vezes, oculto e implícito nos discursos e nas práticas dos educadores.

O livro organizado por Lenoir (2016), *Les finalités éducatives scolaires – une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*, representa uma produção única, pioneira que confronta estudos e análises a respeito das finalidades educativas escolares, uma vez que é resultado de um longo processo de colaboração estabelecido entre

-
- 1 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora Titular dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Educação: Formação de Formadores da PUCSP. Coordenadora do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos identitários na formação de professores e alunos da educação básica (CEPID/ CNPQ) E-mail: veraplacco@pucsp.br; veraplacco7@gmail.com.
 - 2 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Participante do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos identitários na formação de professores e alunos da educação básica (CEPID/ CNPQ). E-mail: dgirotti@gmail.com.

a CRCIE (Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention Educative), coordenada pelo Prof. Yves Lenoir, sociólogo e professor titular da Universidade de Sherbrooke (Canadá), e pesquisadores de diferentes países, tomando como referência principalmente os trabalhos desenvolvidos sobre a interdisciplinaridade escolar e as práticas de ensino. O Brasil leva posição de destaque, por mérito do Prof. José Carlos Libâneo, que estimula e suscita, no nosso meio acadêmico, a relevante e pertinente reflexão a respeito das finalidades educativas escolares na realidade brasileira, no capítulo intitulado *Finalités et objectifs de l'éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil* (cap. 7, p. 283-327). Libâneo justifica o capítulo pela necessidade de se fazer uma análise crítica sobre esse conceito, do ponto de vista da realidade brasileira.

Como está no prefácio, escrito pelo Prof. Christian Laval (Universidade Paris Ouest-Nanterre-La Défense), pela primeira vez foram reunidas e confrontadas teorias, análises e teses a respeito das finalidades educativas escolares, enquanto “objeto novo de reflexão, quando é isolado como campo problemático específico.” Para Lenoir (2016, p. 1): “as finalidades educativas escolares são temas inesgotáveis” e não faltam publicações sobre elas, principalmente na Europa.

Os artigos escritos por Libâneo (2003; 2012; 2016a; 2016b; 2016c; 2019), no Brasil, contribuem de maneira singular e significativa para o debate das finalidades educativas escolares, que passaremos a tratar como FEE. Em nosso país, Libâneo é o autor referência para a discussão desse conceito imprescindível.

Neste artigo, recorreremos a alguns conceitos discutidos por Lenoir sobre as FEE, que nos apoiarão na leitura que fazemos dos posicionamentos de Libâneo.

O ponto de partida das FEE está na natureza humana, na vida em sociedade, suportada por um campo axiológico, nas relações sociais e nas instituições:

[...] Toda sociedade é determinada, conscientemente ou não, pelo conjunto de escolhas que levam às práticas, às crenças, aos valores, às concepções teleológicas, ontológicas, teóricas, etc. Essas escolhas circunscrevem uma visão explícita e implícita do que é a natureza humana, a vida em sociedade, as normas e os valores que a regem, a sociedade em si mesma e sua evolução, as relações sociais, o lugar e as funções das instituições, como a instituição escolar, as referências educacionais (finalidades, metas, objetivos e suas modalidades de operacionalização), o ser humano (a infância, a adolescência e suas capacidades), o aluno, o ensino, a aprendizagem, os programas de estudo e seus conteúdos de aprendizagem, os processos e instrumentos didáticos, as abordagens pedagógicas, o compartilhamento das responsabilidades, etc. [...]. (LENOIR, 2016, p. 6)

Ao tratarmos as finalidades educativas escolares, lidamos com conceitos “fundamentais, complexos, abstratos e de ordem qualitativa” (LENOIR, p. 10). Nesse sentido, devemos considerar que existem inúmeras possibilidades de debate a respeito das FEE e seus atributos. A obra de Lenoir (2016) contou com a análise de mais de 600 publicações relativas às FEE e foi possível constatar uma ausência de consenso a respeito de seu significado. Portanto, as finalidades educativas escolares são consideradas um “conceito essencialmente contestado”³. No entanto, Libâneo, dentre vários outros autores, não se nega a enfrentar o desafio de propor sua interpretação do conceito, assim como busca reforçar constantemente que o debate sobre as FEE se tornou algo imprescindível no contexto educacional brasileiro.

3 “concept essentiellement contesté” (Lenoir, 2016, p. 22).

O dissenso a respeito das FEE também existe dentro do próprio contexto educacional, com diferentes visões e posicionamentos de organismos políticos, pesquisadores e de educadores, como nos revela Libâneo, em suas produções.

Podemos considerar que as FEE estão presentes, explicitamente ou não, em todas as instâncias e etapas do sistema educacional, pois sua concepção influencia as políticas públicas, a organização dos currículos e a elaboração dos projetos político-pedagógicos. Igualmente, deveriam estar presentes na formação dos professores, nas reuniões de pais e, até mesmo, nos regimentos dos grêmios estudantis, pois:

As relações que os alunos estabelecem com a escola e as finalidades educativas escolares *nela veiculadas* influenciam expressivamente seus destinos de adultos, seguidas da interiorização dos componentes sociais, cognitivos, culturais e identitários que se encontram explicitamente ou não. (LENOIR, 2016, p. 16)

Historicamente, como nos sinaliza Lenoir (2016, p. 34-35), desde o século XIX, os Estados-nações democráticos preocupam-se com o sistema escolar, tendo em vista as profundas transformações sociais, econômicas e políticas marcadas pelo mundo globalizado. O mundo ocidental - a Europa, a África e as Américas - disparou transformações significativas em seus sistemas educativos, apoiando-se prioritariamente nas orientações (socio)construtivistas e aproximando-se da abordagem por competências. O olhar para a Educação tornou-se indispensável socialmente.

E, nesse contexto, torna-se necessário explicitar a diferenciação entre os termos: finalidades, metas e objetivos.

As metas e os objetivos, mais do que compatíveis e coerentes, devem traduzir as finalidades. As finalidades indicam a direção, os objetivos indicam o caminho e as metas indicam os resultados esperados.

Daí, a importância de considerar, como premissa de toda política, de todo projeto, enfim, de toda ação, em seu sentido amplo, as finalidades, ou seja, ‘o para quê’:

As finalidades permitem então determinar aquilo para que agimos e vivemos, isto é, o que tomamos como a realização da existência a ser alcançada. Elas condicionam igualmente a ação presente e futura porque elas constituem a verdadeira razão de ser de nossas escolhas, a fonte primeira das motivações de toda vida ativa. (LENOIR, 2016, p. 40-41)

Libâneo (2016c, p. 444) nos ajuda a reafirmar a importância do estudo e do constante reexame das FEE:

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacionais e, por consequência, para as escolas e professores. (Grifos nossos)

Fizemos um exercício de traduzir tal definição na figura abaixo.

Figura 1. As Finalidades Educativas Escolares e Seus Entrelaçamentos



Fonte: CALLAS (2020)

Essa figura enfatiza a posição central ocupada pelas FEE em todas as decisões de políticas nacionais e internacionais, em todos os processos internos da escola e, por fim, na carreira dos professores e no futuro do aluno.

As FEE expressam o que realmente move mais profundamente o trabalho de todos na escola – incluindo os alunos, evidentemente. As finalidades educativas escolares referem-se ao sentido de ‘ser educado’, em um determinado contexto histórico, social, cultural e material. Em outras palavras, podemos dizer que as FEE expressam a visão de uma sociedade a respeito de seu contexto socioeducacional. Portanto, devemos considerar as FEE como conceitos imprescindíveis para a escola na atualidade.

Lenoir (2016, p. 35) reforça a imprescindibilidade das FEE:

[...] assim como a dimensão epistemológica na compreensão das práticas de ensino, as finalidades educativas escolares – é preciso insistir novamente neste ponto – são poderosos indicadores para apreender as orientações tanto explícitas como implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório no seio das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite deste modo perceber seu posicionamento na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e pretensões que elas veiculam [...].

Diversos autores se preocuparam em sinalizar a necessidade de contextualização das FEE como, por exemplo, Dewey (1964), Enders (2004), Chawla-Duggans e Lowe (2010), citados por Lenoir (2016, p. 45). Para Noddings (2013), as FEE claramente devem estar ancoradas no contexto atual e específico de cada sociedade.

É muito interessante fazer o exercício de reflexão sobre quais poderiam ser as FEE de específicos momentos históricos no contexto mundial. Nesse sentido, Lenoir (2016, p. 46) traz algumas referências históricas, citando Lambert (2012): na Antiguidade, as FEE estavam relacionadas à razão; na Idade Média, à salvação e à transcendência, apoiada na forte religiosidade; no Renascimento, à realização do “homem no homem”, valorizando o saber; no Iluminismo, ao homem; no século XIX, à “personalidade moral livre”; e, por fim, na segunda metade do século XX, as FEE estavam relacionadas às necessidades econômicas. Pensamos: quais são as FEE predominantes neste início de século XXI, diante da escola da atualidade?

No atual cenário crítico provocado pela pandemia mundial do COVID-19, torna-se ainda mais importante pensarmos sobre as FEE. Ousamos dizer que as finalidades educativas escolares e a função da escola, como instituição sociocultural e política, ficaram em evidência nas tomadas de decisões dos políticos, no seio das escolas, nas reflexões de educadores, na dinâmica familiar de desiguais lares brasileiros, enfim, no processo de ressignificação e de transformação pelo qual todos passamos.

O momento atual mostra que as FEE, ancoradas na realidade, são definidas em conformidade com as determinações históricas, sociais, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Aproximações e diferenciações sempre surgirão, uma vez que as FEE são, como já apontado, conceitos essencialmente contestados. Contudo, os estudos conduzidos pela CRCIE Lenoir (2016. p. 51) nos indicam a impossibilidade de conceber uma padronização, ou ainda uma classificação qualitativa para as FEE.

Não seria possível essa discussão a respeito das finalidades educativas escolares, com um necessário aprofundamento do seu estudo, no contexto brasileiro, sem as contribuições de Libâneo.

Considerando essa ancoragem na realidade social, Libâneo nos ajuda a analisar os principais aspectos dos contextos político, econômico, ideológico e cultural que impactam as FEE no Brasil e que, conseqüentemente, direcionaram, direcionam e poderão direcionar as políticas educacionais.

Nesse sentido, Libâneo promove a reflexão a respeito do neoliberalismo, movimento que provocou mudanças impactantes no mundo ocidental, incluindo o Brasil.

O neoliberalismo surgiu, por volta dos anos 1980:

[...] como política econômica do mundo capitalista em reação ao Estado de Bem-Estar Social e

ao intervencionismo estatal, defendendo a superioridade das regras do mercado para a regulação da economia. Mas é consensual entre os historiadores que esse modelo econômico e político ganha visibilidade com o Consenso de Washington, em 1989, com a atuação de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, que propuseram a extensão de seus princípios para todos os países. (LIBÂNEO, 2016a, p. 289)

Diante de um contexto de crise econômica em países capitalistas – com redução do crescimento econômico, aumento do desemprego e progressão da inflação - nesse Estado de Bem-Estar, o neoliberalismo surge com uma proposta de mudança no papel do Estado, dando espaço às leis de mercado, à privatização de setores públicos e à livre concorrência.

O neoliberalismo ultrapassou a dimensão econômica e chegou à Educação quando organismos internacionais, como o Banco Mundial, a ONU e a UNESCO, passaram a se ocupar de uma agenda global de discussão, com programas, diretrizes e orientações não apenas para a pauta econômica como também para políticas sociais e educacionais.

No campo da educação, denominamos esse fenômeno como internacionalização.

Como constata Libâneo (2016a, p. 292):

[...] a racionalidade empresarial atinge todas as esferas da existência humana [...] É consensual entre analistas das políticas neoliberais para a educação a identificação de determinadas características: redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais, ins-

tituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição.

Ou seja, as finalidades educativas escolares se transformaram drasticamente, com o advento da lógica utilitarista do neoliberalismo, em que se segue o modelo do funcionamento do mercado, segundo o qual a instituição escolar é uma empresa, o aluno e os pais são os clientes e o professor, um prestador de serviços.

No Brasil, após a superação do período de 21 anos de ditadura militar, em que prevaleciam as FEE reprodutoras que preparavam mão de obra para o mercado de trabalho, até os dias atuais, as políticas educacionais se fundamentam em duas visões bem distintas, como aponta Libâneo (2012; 2016a).

Por um lado, temos a influência dos organismos internacionais, com a escola que visa à preparação de indivíduos ainda como mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas agora também como indivíduos consumidores.

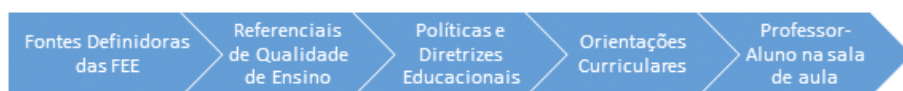
Por outro lado, temos a escola voltada para a formação da cidadania e emancipação dos sujeitos, defendida por movimentos sociais, que surgiram com a democratização, no Brasil, mas, que, em alguns momentos, podem ser induzidos pelos próprios interesses dos organismos internacionais (LIBÂNEO, 2016a, p. 310).

Libâneo, seguido pelo trabalho de seus orientandos na PUC- Goiás, é aquele que propõe uma observação atenta e crítica a documentos oficiais e oficiosos que impactaram nossas políticas educacionais e nossas salas de aula. Pelo olhar crítico de Libâneo, observamos a adesão dos documentos oficiais a uma linguagem que apresenta uma visão huma-

nista, progressista e social da educação, quando, na realidade, surgem, nos mesmos documentos, propostas que reproduzem as orientações dos organismos internacionais, a partir de uma visão neoliberal.

A orientação curricular é uma consequência prática das políticas educacionais, baseadas nos referenciais de qualidade, que, por sua vez, estão embasados no que Libâneo (2019) denomina de fontes definidoras de FEE ou visões em relação às FEE. Para esclarecermos esse fluxo de influências, propomos a seguinte figura:

Figura 2. O fluxo de influências das FEE



Fonte: CALLAS (2020)

Assim sendo, Libâneo (2019, p. 43-48) elenca quatro possíveis visões, como fontes definidoras das FEE, no Brasil:

- 1) Visão da pedagogia tradicional e currículo tradicional, marcada pela FEE reprodutora de valores, com preparação intelectual e moral para que os alunos vivam em sociedade e em que a transmissão de conhecimentos se dá pela tradição. Essa visão continua presente na realidade brasileira e pode, na atualidade, ser encontrada nos projetos da ‘Escola sem Partido’, nas ‘Escolas militarizadas’ e, até mesmo, nos sistemas de ensino com comercialização de materiais didáticos, como aponta Libâneo. O currículo, de acordo com essa visão, está centrado nos eixos axiológicos e na formação da moral, com “conteúdos cristalizados, ensino verbal, rigor disciplinar e relação professor-aluno baseada na hierarquia e na autoridade” (p. 44).

- 2) Visão neoliberal e currículos de resultados: trata-se da visão dominante de FEE nas políticas educacionais no Brasil, criticada por Libâneo. As FEE estão alinhadas à visão neoliberal dos organismos internacionais, com alívio da pobreza, satisfação das necessidades mínimas, competição, formação para o mercado de trabalho, redução de conflitos e papel integrador e socializador. Nesse caso, o currículo está centrado nos resultados imediatos, no ensino por competências, nos conteúdos mínimos, nos testes de memorização padronizados, opondo-se assim à valorização do “conhecimento científico, à formação cultural e ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores”, defendidos por Libâneo (p. 46).
- 3) Visão sociológica-intercultural e currículo sociocultural: vinculada às orientações teóricas, como: a “teoria curricular crítica, a educação intercultural, a educação plural, a educação para a diferença, a educação em rede, entre outras” (p. 46), com FEE fortemente atreladas às relações de poder, em que “a cultura é um terreno de concepções de mundo e práticas conflitantes, onde se manifesta a diversidade sociocultural” (p. 47). Esse currículo aborda experiências socioculturais vividas, com foco na prática social em que as significações são interiorizadas.
- 4) Visão dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica: contexto em que se entende que a educação escolar é “uma das instâncias mais importantes de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social” (p. 47). Os saberes são “sistematizados e constituídos socialmente” (p. 47) e há desenvolvimento das

capacidades intelectuais e a formação da personalidade por meio da aprendizagem socialmente mediada. Essa visão aceita a diversidade social e cultural e estabelece o vínculo entre os conteúdos e as práticas socioculturais. O currículo é, portanto, de formação cultural e científica e está articulado com a diversidade sociocultural. A qualidade social está vinculada aos saberes produzidos “historicamente e, através deles, desenvolvem-se cognitivamente, afetivamente e moralmente” (p. 48).

Esse conjunto de elementos, em especial as fontes definidoras das FEE, são imprescindíveis para a compreensão da realidade brasileira.

Analisando o contexto das reformas educacionais neoliberais e as influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, podemos identificar outras duas consequências marcantes reveladas por Libâneo: as desigualdades escolares e o empobrecimento da pedagogia e da didática.

Como reação e justificativa ao fracasso da escola tradicional, surge outro tipo de escola, a escola de acolhimento para os pobres, como aponta Libâneo (2016a, p. 304):

Outro tipo de escola seria aquela aberta a outros espaços e tempos para atender a necessidades básicas de aprendizagem, levando em conta tanto as diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem quanto as sociais e culturais, criando um espaço de convivência e integração social em nome da “educação inclusiva” [aspas do autor]

Essa escola, organizada a partir de então em ciclos, propõe a convivência dos jovens-alunos, na relação tempo/espaço, em que seus

diferentes tempos e ritmos de aprendizagem são acolhidos. Libâneo (2012) denomina essa escola como a escola do acolhimento para os pobres. No entanto, esse acolhimento, frequentemente, prescinde do compromisso com a formação, com o conhecimento. Eis aqui mais uma contribuição fundamental de Libâneo, fazer-nos refletir sobre a contradição inerente à proposição de uma escola em que o acolhimento oculta o descompromisso com uma função essencial da escola – a de promover o conhecimento.

Vivemos um cenário de desigualdades socioeconômicas, que resultam em um dualismo perverso, com a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres:

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada primordialmente a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16)

Essa escola do acolhimento social para os pobres atende às quatro orientações gerais da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990): (1) satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, (2) conteúdos de aprendizagem e habilidades mínimas necessários à sobrevivência – ‘kit para a vida’, (3) avaliação do rendimento escolar pelos resultados de aprendizagem e (4) papel socializador e integrador da escola para a formação da solidariedade e da cidadania (reduzindo conflitos).

Libâneo (2012) critica essa visão neoliberal, fonte definidora das FEE, e nos faz entender que são essas as orientações norteadoras das políticas educacionais no Brasil.

Outra consequência, observada a partir da leitura crítica de Libâneo e dos documentos oficiais dos órgãos internacionais é o não-tratamento dado aos aspectos pedagógicos e didáticos no processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia e a didática desapareceram do currículo. As FEE relacionadas ao conhecimento científico não são prioritárias nas escolas para os pobres.

Na nossa realidade, segundo Libâneo (2016b; 2016c; 2019), as desigualdades sociais que geram desigualdades escolares e, as desigualdades escolares que geram desigualdades sociais, nunca estiveram antes tão escancaradas como agora. No atual cenário com a pandemia do COVID-19, essa condição está intensificada. O cenário escolar atual de inúmeras desigualdades escolares – já significativo, no âmbito das escolas públicas e privadas, tanto na organização escolar, nas diversas e diferentes regiões do país, quanto nos desafios relacionados ao acesso à escola e ao conhecimento –, torna mais avassaladora a possibilidade de evasão e de abandono escolar pelos alunos, assim como o aumento dos índices de reprovação, pela impossibilidade/dificuldade de acesso aos meios digitais de ensino e pela ausência física dos professores na mediação da aprendizagem, aumentando as dificuldades de acesso ao conhecimento desses alunos. A escola para os pobres se instala com mais força, neste momento, consolidando mais uma vez a predominância de uma visão neoliberal.

Outra faceta dessa visão neoliberal pode ser ilustrada por Libâneo (2003), quando compartilha uma experiência em seu percurso de vida, que retrata um fato da realidade no Brasil:

Na pesquisa para minha tese de doutorado, que focalizava o trabalho docente, uns dez anos atrás [no final dos anos 80], trabalhei numa escola de periferia por mais de dois anos. [...] A escola era mesmo um templo do saber. Por mais indigente que ela fosse,

havia um contingente enorme de pessoas, de famílias, que não estavam lá dentro, mas que sonhavam em passar por ela. E isso que estou dizendo não é uma metáfora. Cansei de observar pessoas que ficavam do lado de fora da escola, olhando para ela, para dentro da alta cerca de tela que a protegia, como se ela fosse um destino, uma esperança. E, nas muitas conversas que tive nessa época com estudantes dessa escola, eles contavam que iam à escola porque seus pais diziam que ela era a única chance que tinham de melhorar de vida, ter uma profissão, de encontrar um emprego (LIBÂNEO, 2003, p. 38).

Isso nos remete à questão do trabalho e à posição da família com relação às FEE. Muitas famílias e muitos alunos enxergam a escola como a única possibilidade de ter um futuro melhor, com um bom emprego, com melhor situação socioeconômica, entre outros. Essa visão neoliberal utilitarista é realidade no Brasil, não apenas nas escolas públicas.

A crítica realizada por Libâneo (2016a; 2016b; 2016c) atenta ao fato de quanto o currículo neoliberal com base nos resultados imediatos, vinculado à visão neoliberal, compromete o trabalho pedagógico e o funcionamento da escola, que deveria garantir as melhores condições possíveis de trabalho ao professor e de aprendizagem ao aluno.

Quando tratamos desse currículo neoliberal com base nos resultados imediatos, não percebemos a finalidade educativa escolar relacionada ao conhecimento científico e cultural, aliada ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Esse currículo segue a lógica mercadológica, com a finalidade educativa escolar relacionada exclusivamente à preparação para o mercado de trabalho. Portanto, esse currículo empobrece o trabalho pedagógico e didático implicados no

processo de ensino-aprendizagem e desvaloriza o trabalho do professor (LIBÂNEO, 2016c).

Em artigo no qual emprega exatamente o termo ‘desfiguramento’, Libâneo (2016b, p.38) debate as políticas para a escola e as orientações curriculares que podem levar à “desfiguração das funções emancipadoras do conhecimento escolar.”

Para Libâneo (2016b, p. 47), existe o esvaziamento do conteúdo da formação dos processos de pensamento, na escola concebida para os pobres:

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho [...]. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino. [aspas do autor]

Entendemos que desvalorizar o conhecimento escolar é desvalorizar o trabalho docente e o trabalho didático-pedagógico; logo, significa também desvalorizar a escola como lugar do conhecimento. Indubitavelmente, esta é uma reflexão primordial para a escola da atualidade.

A partir da compreensão das FEE, podemos avançar na busca de evidências concretas que nos permitam traçar características da escola que queremos (e precisamos!) na atualidade.

Uma vez que as FEE estão situadas em um contexto social, político e cultural, elas estão, conseqüentemente, implicadas em relações de interesses e de poder.

Todos os requisitos do funcionamento da escola, que enredam as condições de aprendizagem, estão imbricados às FEE.

Para Libâneo:

Boa escola é aquela que propicia as melhores condições de aprendizagem [...] os professores precisam ter as melhores condições para promover e ampliar o desenvolvimento humano dos nossos alunos. Isso para mim é a escola [...] A aprendizagem está no coração da escola [...] E quem mobiliza as condições para chegar na aprendizagem é o trabalho dos professores (LIBÂNEO, transcrição da palestra, 30/05/2019, PUC-SP).

A boa escola que queremos, alicerçada pela defesa de Libâneo (2016b, p. 60), é a escola que:

[...] antes de tudo, por meio dos conteúdos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais que vivenciam e de que participam.

A boa escola se fundamenta no bom trabalho de base na escola, com conhecimento científico e cultural, sustentado pela pedagogia, pela aprendizagem significativa, pelas práticas socioculturais. Em outras palavras, tratamos da boa escola como a escola de qualidade social e pedagógica, e não a escola da qualidade total, descendente de teorias

gerenciais de qualidade, de diversos setores econômicos e imbricada nas políticas neoliberais.

Se a escola é uma instituição impactada pelas relações sociais, o conhecimento escolar não deve estar desconectado da realidade de cada escola, ou melhor, da vida de cada aluno. Assumir as finalidades educativas escolares significa também assumir que a escola é um espaço para a heterogeneidade, em que os alunos chegam com a bagagem cultural de suas realidades sociais, familiares e com possíveis expectativas.

Não só a escola do acolhimento; não só a escola do conhecimento. Devemos pensar a escola como espaço de conhecimento escolar, espaço do conhecimento científico-cultural, espaço de aprendizagens significativas, assim como espaço de encontro, de convivência, de diversidade e de conflito. Espaço para os projetos pessoais de vida e para ser e estar:

[...] escola como espaço de síntese [...] Síntese entre a cultura experienciada que ocorre na comunidade, na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, e aquela cultura formal que a escola representa. É claro que a síntese disso é uma cultura crítica. A democratização dos saberes, saberes em sentido amplo, requer da escola o provimento das condições cognitivas e afetivas para que o aluno aprenda a atribuir significados às mensagens e informações vindas daquela cultura experienciada [...]. (LIBÂNEO, 2003, p. 25)

Poderíamos viver sem a escola? Libâneo (2003, p. 46) nos auxilia na resposta:

[...] eu não tenho dúvidas: menor ou maior acesso à educação escolar influi positiva ou negativamen-

te na qualidade da capacidade reflexiva das pessoas e, conseqüentemente, no exercício da cidadania, profissão, usufruto de bens culturais, de consumo, etc. A escola continua sendo insubstituível; quem não usufruir dela não tem acesso às condições intelectuais e políticas de avaliação crítica da informação, de produção de conhecimento, de participação nos processos decisórios da sociedade. Temos que repensar a escola, sim, precisamos ver o espaço escolar em relação a outros espaços, rever currículos, metodologias, formas de gestão.

Um caminho possível para repensar a escola que queremos, e principalmente precisamos, surge com o aprofundamento dos estudos, das discussões e das reflexões a respeito das FEE, debatidas por Libâneo no Brasil.

As FEE despontam como um ponto de partida norteador da ação educativa. Por vezes, as finalidades educativas escolares, de tão essenciais que são, ficam escondidas por um ‘fazer’ na Educação, que é demandante, que é vivo e que é acelerado.

Em outras palavras, se desejamos e precisamos de mudanças para a escola na atualidade, precisamos dar um passo ‘atrás’, revisitando, reanalisando, rediscutindo as finalidades educativas escolares, a partir das percepções dos diversos protagonistas socioculturais no campo da Educação⁴: pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, passando por pedagogos, sociólogos, economistas, entre outros, tomadores de decisão em diferentes instâncias políticas, todos os educadores, todas as famílias e, por fim, mas não menos importantes,

4 Uma vez que a escola é entendida como espaço sociocultural e que os jovens-alunos são sujeitos socioculturais, somos todos sujeitos socioculturais no campo da Educação.

os alunos, mesmo sabendo que as FEE sejam “conceitos essencialmente contestados” (LENOIR, 2016).

Essa diminuição dos dissensos a respeito das FEE torna-se ainda mais fundamental quando consideramos que eles impactam outros dissensos a respeito da qualidade do ensino, do conhecimento e até mesmo do próprio trabalho do professor.

Estão todos envolvidos na sociedade, e todo processo da ação educativa pode mudar a partir da compreensão e definição das FEE que julgamos necessárias para nossa escola na atualidade no Brasil. Sabemos que o caminho é árduo e longo. Debruçar-se sobre as FEE, considerando ser esse um primeiro passo fundamental para os avanços que queremos para a escola da atualidade, não é uma tarefa simples. As FEE não podem ficar no plano implícito ou oculto do debate - das políticas educacionais, dos elaboradores de currículo, dos diretores, dos coordenadores pedagógicos, dos projetos político-pedagógicos de cada escola e até mesmo do plano de aula de cada professor.

Condições *sine qua non* para a boa escola que queremos (e precisamos!) são o resgate e o fortalecimento da pedagogia e da didática, com práticas que possibilitem:

- o humanizar;
- a discussão e a consolidação do conceito de conhecimento científico;
- o fortalecimento do aluno como sujeito histórico;
- a articulação de conteúdos científicos com conhecimentos locais, através das práticas socioculturais, conforme proposto por Libâneo (2019), no currículo de formação cultural e científica, articulado com a diversidade sociocultural (entendendo essa di-

versidade como as características individuais, sociais e culturais dos alunos). Entendemos que esse currículo possa tanto redefinir a qualidade pedagógica no processo de ensino-aprendizagem como possa tornar a escola mais atrativa;

- a criação de vínculos entre os jovens-alunos, com possibilidades de mais aprendizagens significativas;
- o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, para que os jovens-alunos possam fazer suas escolhas, principalmente com relação à vida boa, que legitimamente anseiam para si e para suas famílias.

Deveríamos planejar a era pós pandemia tendo como premissa a reflexão a respeito das FEE. Afinal, as relações dos alunos e das famílias com a escola estão sofrendo inúmeros impactos e passam por adaptações que precisam trazer aprendizagem para todos os sujeitos socioculturais.

Assim, discutir as FEE é um passo essencial no caminho de superação do processo pelo qual passamos atualmente, em que as reformas educativas estão subordinadas aos interesses econômicos do neoliberalismo, responsável por gerar as desigualdades econômicas e escolares, por promover uma educação reprodutora do *status quo*, pacificadora e minimalista, no sentido que bloqueia a transformação e a emancipação que pensamos, desejamos (e lutamos!) para a escola na atualidade. As FEE podem disparar um movimento de revalorização da Educação, que emerge como necessidade prioritária, nestes tempos atuais no Brasil, mesmo que com um jogo de forças em que se enfrentam interesses particulares, sistemas de valores e grupos sociais.

Não podemos deixar de lutar pelo que acreditamos! Não podemos deixar de lutar pela escola como espaço síntese e pelo

conhecimento científico! Esse é o exemplo que Libâneo nos deixa em seu legado na Educação.

REFERÊNCIAS

CALLAS, Danielle Girotti. *As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade*. 2020. 233 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LIBÂNEO, J.C.; TUPIN, F. (orgs.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert (Québec): Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LIBÂNEO, J.C. *Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática*. In: VII Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - **EDIPE**. Evento realizado nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2019 em Goiânia, 2019. Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html>. Acesso em 26 nov. 2019.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. In: *European Journal of Curriculum Studies*, Vol. 3, No. 2, p. 444-462, 2016c.

LIBÂNEO, J.C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016b.

LIBÂNEO, J.C. *Finalités et objectifs de l'éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil* In LENOIR,

Y., ADIGÜZEL, O.; LIBÂNEO, J.C. ET TUPIN, F. (orgs.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert, Québec: Éditions Cursus Universitaire, 2016a.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. (Entrevista). In: COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro; DP&A, 2003.

NODDINGS, N. *Education and democracy in the 21st century*. New York: Teachers College Press, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* - Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO: UM INTELLECTUAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA



Elianda Figueiredo Arantes Tiballi¹

Em 19 de maio de 2000 o jornal Folha de São Paulo publicou uma foto² do movimento grevista dos professores da rede pública de ensino de São Paulo, retratando uma manifestante empunhando um livro aberto, erguido com as duas mãos como se fosse uma faixa com palavras de ordem. Frente à fileira da tropa de choque da polícia militar, armados com cacetetes, escudos, capacetes e outros adereços próprios de soldados em campo de batalha, o livro aberto pela manifestante falava por si mesmo. O *punctum* da foto publicada pela Folha de São Paulo é o título do livro, empunhado como um manifesto contra a violência usada pela polícia para dispersar o movimento reivindicatório dos professores do Estado de São Paulo naquele ano³.

O título do livro é “Didática”, de autoria de José Carlos Libâneo.

1 Doutora em História e Filosofia da Educação, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC Goiás e da Faculdade de Inhumas - Facmais. E-mail: tiballielianda@gmail.com

2 Folha de São Paulo. Cotidiano. 19 de maio de 2000.

3 Movimento grevista dos professores do ensino básico da rede pública do Estado de São Paulo comandada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo. Aquele movimento teve ampla repercussão na mídia e na opinião pública, tendo sido uma das longas greves promovidas pelos professores do Estado de São Paulo, com paralização das atividades dos professores por mais 80 dias.



Esta foto instiga a análise da trajetória acadêmica e política do autor do livro, bem como das concepções presentes na escrita de seus textos que, a exemplo deste livro fotografado pela Folha de São Paulo, são comprobatórios das convicções desse intelectual que marca sua presença na ágora por meio do discurso pedagógico que formula, com ampla recepção e circulação no campo educacional.

A designação de José Carlos Libâneo como intelectual se subordinada à lógica de construções conceituais prévias, demandaria inicialmente a definição da categoria intelectual, indo de Mannheim a Gramsci, passando por Bobbio, Bourdieu, Sartre e tantos outros que, direta ou indiretamente formularam conceitos explicativos para o termo. Mas, como não interessa para o escopo de pretensões deste artigo elaborar um discurso sobre a teoria da história dos intelectuais, assim como também não caberia usar um roteiro prévio com definições operacionais e critérios normativos que garantissem a identificação e caracterização do intelectual, basta, para o que aqui nos interessa, considerar o que disse Pécaut:

Consideramos desnecessário atender à regra que consiste, nos estudos desse gênero, em propor uma “definição” de intelectual. Parece-nos que esse exercício é inócuo, salvo se a definição já comportar uma referência à natureza do campo intelectual e às formas de constituição do político, isto é, se já incluir uma problemática do reconhecimento social do estatuto dos intelectuais e de sua produção numa sociedade e num momento dados. O que redundaria em considerar, como faz o senso comum, que intelectual é aquele que se identifica e é identificado pelo outros como tal (PÉCAUT,1990, p.11).

Contudo, torna-se necessário seguir com rigor um procedimento sistemático que respalde as análises empreendidas e os resultados aqui apresentados. Assim, há uma formulação elaborada por Sirinelli que nos ajuda a explicitar os limites conceituais para o que estamos considerando como intelectual, quando utilizamos esse termo para nos referirmos a Libâneo.

De fato, os intelectuais são, por seu ofício, os detentores do sentido da palavra: eles as forjam e as transmitem, e por isso mesmo se encontram nos dois lugares – chave da expressão cultural: a formação e a transmissão. Seu papel na gênese e na circulação tanto das culturas políticas quanto de certos processos de memória constitui, pois, uma realidade inegável (SIRINELLI,2009, p.45).

Embora explicitado o significado do termo, a dificuldade epistemológica e metodológica para a análise da trajetória intelectual

de um autor não se dissipa. Permanece, neste estudo em particular, o fato de o intelectual sujeito deste estudo atuar no tempo presente, tornando difícil o distanciamento histórico necessário para isentar a análise dos modismos intelectuais contemporâneos, ou do espelhamento intelectual, em detrimento das tendências realmente significativas na configuração política do discurso por ele formulado (Cf. SIRINELLI, 2009, p.55).

Por outro lado, a atuação do intelectual contemporâneo extrapola aquele antes ocupado pelos homens das letras, da cultura erudita e do saber enciclopédico, para se filiar ao espaço culturalmente delimitado pela configuração de um campo científico. Essa mudança espaço-temporal decorre, entre outros motivos, do aprofundamento das especializações e das possibilidades de comunicação ampliadas pelas tecnologias midiáticas que tornam público qualquer ação mais singular ou especializada que seja. É por meio do reconhecimento de sua ação especializada que o intelectual atual define suas ideias e ideologias políticas em defesa de um coletivo, aliando especialização técnica e militância política para projetar soluções para os problemas da sociedade (Cf. WASSERMAN, 2015).

Assim, o que pode ser tomado como referência para quem se dispõe ao estudo da história do intelectual é a compreensão das três dimensões constitutivas de sua trajetória social: a expressão pública de uma opinião privada que dá sentido aos assuntos políticos; o engajamento e a presença na ágora; o lugar social que ocupa constituído por estruturas e redes de sociabilidades.

Neste caso, vale registrar os aspectos analisados que permitiram identificar o que distingue o intelectual investigado: 1- o seu pertencimento e inserção no campo da educação reconhecidos pelo seus pares; 2- o sentido político do discurso por ele produzido no contexto de sua produção, recepção e circulação; 3- a rede de sociabilidade que configura o espaço social que ocupa.

Assim considerando, este estudo investigativo teve o propósito de verificar no próprio discurso de Libâneo os indicadores de sua trajetória acadêmica e de sua militância política e, por meio destas evidenciar as referências peculiares que atestam a sua atuação como intelectual em defesa da escola pública, conforme segue explicitado no decorrer deste texto.

A análise do discurso de Libâneo teve como referência três obras de sua autoria: *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos* (1985); *Didática* (1990); *Pedagogia e pedagogos para quê?* (1998). Estas obras marcam uma série cronológica quinquenal e todas tiveram mais de dez edições publicadas, com tiragem acima de mil exemplares em cada edição. Estes dados quantitativos das obras escolhidas revelam a recepção e a circulação das ideias nelas publicadas e legitimam a escolha destas fontes para a análise aqui empreendida.

1. EM DEFESA DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

O livro *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos* é a segunda obra autoral de Libâneo⁴, e teve a sua 1ª edição publicada pela editora Edições Loyola em 1985, tendo alcançado a 27ª edição em 2012. Este livro traz uma coletânea de artigos anteriormente publicados ou divulgados por meio de palestras proferidas pelo autor, o que significa que esta obra representa uma síntese das ideias que consubstanciaram seu discurso até a data de sua publicação.

Embora seja uma coletânea de artigos, no conjunto da obra é possível evidenciar o propósito que orientou a sua organização. Já na introdução Libâneo explicita o diálogo que vinha mantendo com ou-

4 A primeira : LIBÂNEO, José C.. Aceleração escolar- Estudos sobre educação de Adolescentes e Adultos. Goiânia: Edição do Autor, 1976. v. 01. 193p.

tros intelectuais atuantes no campo da educação brasileira naquele contexto do final dos anos de 1980 e aponta dois discursos dos quais discordava e a partir dos quais pensou a organização deste livro.

Na primeira referência o autor faz uma crítica aos órgãos oficiais que, embora reafirmassem que favoreciam o acesso da população mais pobre à escola, na prática nenhuma medida governamental efetivava aquele anúncio. Para o Libâneo, a efetivação de uma política pública que garantisse de fato o acesso de toda criança à escola teria que contemplar, necessariamente, o financiamento da educação, salário e condições de trabalho dos professores e condições de aprendizagem dos alunos.

A segunda referência feita por Libâneo é dirigida ao discurso crítico formulado por uma parcela dos educadores brasileiros que ao defenderem a democratização da escola o faziam reduzindo a luta pela democratização à mudança nos processos de tomada de decisão no âmbito da escola, tais como: participação de professores e pais, eleições para cargos diretivos, assembleias permanentes, eliminação de vias burocráticas, novas relações professor-aluno etc. (Cf. Libâneo, 1985, p11).

Para se opor a estes dois discursos presentes nos debates educacionais da época, Libâneo formulou três argumentos que considerava centrais no processo de democratização da escola pública e que foram abordados nos capítulos que compõem o seu livro.

1.1 A adequação didático-pedagógica da escola

Para Libâneo, a democratização da escola pública não se realiza apenas ampliando a participação na tomada de decisão dos processos escolares. Democratizar a escola pública supõe, necessariamente, uma adequação pedagógico-didática da escola à sua clientela e, desta forma, a garantia de que esta instituição promova sua contribuição essencial para a democratização da sociedade, cumprindo sua principal função que é o ensino.

Valorizar a escola pública não é, apenas, reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógico-didáticos. Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida (Idem, p. 12)

Para Libâneo, portanto, a democratização da escola passa pela sua realização enquanto instituição responsável pelo ensino que garante a aprendizagem dos alunos, o que implica a sua adequação às exigências pedagógicas e didáticas necessárias ao cumprimento dessa sua função social.

1.2 A centralidade do conhecimento na educação escolar

A segunda dimensão apontada por Libâneo como condição para a democratização da escola pública é o cumprimento de sua responsabilidade na difusão e reelaboração do conhecimento científico, de modo a ampliar a formação cultural e científica das camadas populares. Trata-se de promover a aprendizagem dos conteúdos, sendo estes entendidos por Libâneo como:

O conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patri-

mônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como conjunto de informações a serem depositados na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social da vida (Idem, p.13).

Para o autor, o acesso aos conteúdos escolares é uma das principais exigências de uma escola democrática, pois é por meio da apropriação dos conhecimentos científicos que o aluno oriundo das camadas populares pode adquirir o instrumental necessário para a sua inserção num projeto coletivo de mudança social.

1.3 A pedagogia crítico-social dos conteúdos

Para completar a tríade de suas proposições Libâneo formula sua concepção de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas (Idem, p.12).

Há nesse discurso de Libâneo uma ênfase nas possibilidades de renovação da escola e do cumprimento de seu papel formativo, ancorado na reflexão crítica e no conhecimento científico.

O ponto de partida de suas proposições são as concepções pedagógicas presentes no discurso educacional que ele classificou em duas grandes categorias: *Pedagogia liberal* – tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista - sustentada pela ideia de adaptação aos valores e normas vigentes e pela teoria do dom, segunda a qual o sucesso escolar depende da capacidade inata e no esforço pessoal do aluno, ignorando as diferenças e as hierarquias das classes sociais; *Pedagogias progressistas* – libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos – que tomam como ponto de partida e como ponto de chegada a necessidade de superação da estratificação e das desigualdades próprias da divisão de classes sociais.

Colocando-se entre aqueles que defendem a concepção pedagógica progressista, Libâneo formula seus argumentos em diálogo com três conjuntos de autores: aqueles que revelam as desigualdades sociais e a estrutura social de classes antagônicas como promotoras das desigualdades educativas, como Saviani (1983), Melo(1983) e Cury (1978); aqueles que buscam nas contradições próprias das sociedades divididas em classes sociais as possibilidades de democratização e de realização da escola pública, tais como Snyders (1974), Sucholdoski(1966) e um terceiro grupo de autores a partir dos quais discute a ideia de mediação, a escola como mediadora entre a condição concreta de vida da clientela que nela ingressa e a destinação social desta clientela. Podendo esta mediação ser reprodutora da condição de origem de sua clientela ou promotora da negação desta condição de origem de classe, com vistas à ascensão social e à mudança no conjunto da sociedade. Para este último argumento Libâneo busca as proposições de Marx (1989), especialmente.

Nesta obra em análise, Libâneo revela o contexto de sua produção, marcadamente referendada por uma geração⁵ de educadores brasileiros por ele citados, entre eles Saviani e Cunha, que contribuíram para tornar explícitos os determinantes sociais da educação, desvendando, de diferentes perspectivas sociológicas e históricas, o caráter seletivo e discriminador da escola em uma sociedade de classes. Os argumentos arrolados estavam diretamente subordinados à ideia de classes sociais, definidas pelas suas respectivas posições no interior do sistema de produção capitalista e pela dimensão ideológica da educação enquanto instância de reprodução da estrutura social, ambas tomadas como categorias para investigação da escola e de seus processos pedagógicos de diferenciação educacional. O pressuposto era de que a reprodução das desigualdades pela escola tinha raízes na propagação de um igualitarismo formal, segundo o qual, a escola tratava como iguais de direito, indivíduos desiguais de fato.

A escola pública, acusada de elitista, seletiva e pouco democrática, foi desvendada em seu papel de discriminar e dissimular a discriminação. Seu fracasso foi visto como determinado e determinante da estrutura social de classes. Em tais análises, consideravam-se mais os efeitos dos processos educacionais que os mecanismos intraescolares através dos quais se efetuava a reprodução social, a perpetuação da cultura dominante e da seleção dos considerados mais aptos.

Cunha formulou um discurso explicativo deste entendimento, utilizado por Libâneo como referência:

É através da educação escolar que os membros de uma classe reforçam e ampliam a sua cultura e ou-

5 Geração é uma categoria já suficientemente crítica pela historiografia em razão do anacronismo que pode submeter a uma mesma identidade sujeitos politicamente distintos. Mas, neste texto o termo está sendo empregado para expressar aqueles educadores que compartilharam com Libâneo um mesmo tempo histórico e que, assim como ele, se colocaram naquele contexto em defesa da escola pública brasileira.

tros, ao contrário, passa a ‘saber’ da ilegalidade de sua primeira socialização e de como ela impede a sua progressão no sistema escolar e na ‘escala social’. Com isso, além do sistema educacional consistir num processo de reprodução cultural visando à reprodução das classes sociais, é também um processo de dissimulação geral (CUNHA, 1977, p.169).

Nos anos de 1980, o debate pedagógico deslocou-se das análises macroestruturais para as questões intraescolares, das teorias explicativas para a observação, apreensão e interferência na prática pedagógica escolar. As explicações reprodutivista formuladas no âmbito da sociologia francesa⁶ foram perdendo espaço para uma visão mais otimista, calcada nas possibilidades de uma atuação mais efetiva da escola pública. Os teóricos da reprodução foram substituídos por autores como Snyders (1974), Gramsci (1977) e Suckoldolski (1966), que desvendavam espaços para a efetivação possível de uma pedagogia transformadora, contidos na contradição básica da escola.

Na Fundação Carlos Chagas⁷, naquele período da década de 1980, uma equipe de pesquisadores coordenada por Guiomar Namo de Mello publicou vários trabalhos, nos quais explicitaram as contradições sociais presentes na escola, vislumbrando, no interior dessas contradições, os espaços possíveis para a realização de uma escola verdadeiramente pública. Rosemberg (1981), membro daquela equipe, afirmava que, se a escola se limitasse a ser o órgão essencial da reprodução social trabalhando em exclusivo proveito da classe dominante, teríamos que aceitar que a classe dominante vinha menosprezando

6 Em especial aquela formulada por Pierre Bourdieu, Jean-Claud Passeron, Roger Establet e Louis Althusser.

7 A FCC (Fundação Carlos Chagas) é instituição de direito privado e sem fins lucrativos, atua em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/Processo Seletivo e Pesquisa e Educação.

seus próprios interesses, tudo tendo feito para diminuir a importância e o papel da escola. Se assim o fora, o movimento operário teria vivido no mais completo dos erros, por reclamar ininterruptamente a escola como um dos instrumentos de sua emancipação.

Libâneo esteve entre estes intelectuais que se colocaram na linha de frente em defesa da escola pública brasileira. Aquela década de 1980 foi um momento em que a sociedade brasileira viveu a abertura política pós regime militar, a reorganização dos movimentos reivindicatórios por mudanças sociais, e registrou a formulação e circulação do discurso crítico de reafirmação dos ideais democráticos. Estes intelectuais, paulistas em sua maioria, assim como Libâneo, tinham recebido formação acadêmica nas duas principais Universidades do país à época, a Universidade de São Paulo - USP, e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC São Paulo. Em sua maioria ocupavam cargos na Secretaria de Educação do Estado, na Fundação Carlos Chagas e participavam dos movimentos das associações de classe com ANDE -Associação Nacional de Educação, ANPEP – Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e ABE – Associação Nacional de Educação .

Libâneo circulava entre este, seja porque foram seus contemporâneos quando estudantes universitários, seja porque companheiros de profissão ou de militância à frente das associações, seja porque sofreram juntos as perseguições políticas do regime militar.

Foi, portanto, compartilhando os mesmos espaços sociais e convivendo em uma rede de sociabilidade com seus pares, também intelectuais, que Libâneo publicou suas ideias e formulou seu discurso em defesa da redemocratização da sociedade brasileira, entendendo que esta redemocratização passava necessariamente pela democratização da escola pública neste país.

2. A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO PEDAGÓGICO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

O segundo livro considerado como fonte para esta análise da militância intelectual de Libâneo foi “*Didática*”, que teve a sua 1ª edição publicada em 1990. Esta é a obra do autor de maior recepção e circulação entre toda a sua produção bibliográfica e se inscreve entre as obras mais vendidas no Brasil, com circulação em todas as regiões brasileiras. Em 2020 o livro *Didática* teve a sua 40ª edição publicada pela Cortez Editora.

O discurso formulado por Libâneo para a composição deste livro teve outra conotação política e outra destinação pedagógica diferente daquele divulgada no livro anterior. Já era década de 1990, a volta à democracia estava assegurada, a oferta de vagas nas escolas públicas vinha aumentando consideravelmente e a Constituição de 1988 assegurava a educação como direito de todo cidadão brasileiro e como dever do Estado a garantia de acesso à escola de toda criança em idade escolar. Mesmo assim, a escola destinada à classe trabalhadora ainda não se realizava plenamente como escola pública e várias publicações de educadores brasileiros revelavam a preocupação com a universalização da educação básica no Brasil.

O livro *Didática* de autoria de Libâneo compõe este movimento em defesa da escola pública. Este livro faz parte da *Coleção Magistério – 2º grau*, composta de 25 livros didáticos para o curso de Magistério (anteriormente curso Normal), editados e publicados pela Cortez Editora, sob a coordenação e organização de José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta.

O livro é iniciado com uma apresentação da coleção assinada por Libâneo e Pimenta, e nesta os autores deixam evidenciado que os livros publicados se destinam aos professores da escola de 1º grau e visam contribuir com a atuação profissional do professor que, em sua

maioria, possui uma formação deficitária. O entendimento dos organizadores da coleção é de que a competência profissional do professor aliada à consciência política crítica é condição para a democratização da escola pública.

Ao lançarmos esta coleção, nossa preocupação esteve voltada para a escola de 1º grau, especialmente para as séries iniciais, entendendo que a melhoria da competência profissional do professor é uma das formas de efetivação do nosso compromisso político-social com a escolarização das crianças brasileiras. Sabemos que as múltiplas dificuldades que incidem nas atividades do magistério – por exemplo, os baixos salários, as más condições de trabalho e as deficiências de formação profissional – advêm fundamentalmente de condicionantes estruturais da sociedade e do sistema de ensino. É inquestionável que as transformações no ensino são inseparáveis das transformações sociais mais amplas. Todavia, acreditamos que a formação teórica e prática do professorado, aliada a uma consciência política das tarefas sociais que deve cumprir para a elevação da qualidade do ensino e da formação cultural dos alunos, é condição coadjuvante para a efetivação de lutas na direção da democracia política e social (LIBÂNEO e PIMENTA, 1990, p.10).

O livro *Didática*, ao compor esta coleção, esteve alinhado com este propósito de qualificar a formação do professor, mas seu autor teve também a intenção de se colocar no debate desencadeado por dois movimentos presentes no campo da Educação a partir dos anos 1980.

O primeiro, foi um movimento revisionista da Didática, cujo lema era “a superação de uma Didática exclusivamente instrumental e a construção de uma Didática fundamental”, que teve como marco histórico o Seminário ‘*A didática em questão*’ realizado na PUC Rio em 1982. Vera Candau organizou uma coletânea dos principais trabalhos apresentados naquele Seminário e publicou um livro com o mesmo título do Seminário⁸. Deste livro constam autores cuja rede de sociabilidades estava ancorada na PUC Rio e que defendiam a revisão da didática em defesa da ampliação do entendimento do que deveria ser a sua concepção nuclear.

A crítica à visão exclusivamente instrumental da Didática não pode se reduzir à sua negação. Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma *didática fundamental* (CANDAU, 1982, p.21).

Esta posição política assumida por Candau foi reafirmada em um outro livro posteriormente organizado por ela e que reuniu dez autores que investigavam questões Didáticas e defendiam a sua reformulação a partir de concepções formuladas no âmbito da Sociologia

8 CANDAU, Vera marai. *A Didática em questão*. Vozes, 1982. Publicaram nesta coletânea, além de Candau, os seguintes autores: Carlos Cipriano Lukesi, Carlos Albero Gomes Santos, Oswaldo Alonso Rays, Zaia Brandão, Margot Bertoluci Ott, Menga Ludke e Newton Cesar Balzan.

e da Antropologia. Candau resumiu esse entendimento ao formular suas convicções:

(...) Há uma necessidade imperiosa em nosso país de trabalhar por uma sociedade mais justa e autenticamente democrática, qualitativa e estruturalmente diferente do sistema vigente. Esta problemática leva a colocar em questão a formação tradicional dos educadores, concebida fundamentalmente como desvinculada da situação político-social e cultural do país, visualizando o profissional de educação exclusivamente como um “especialista de conteúdo”, um “facilitador da aprendizagem”, um “organizador das condições de ensino-aprendizagem”, ou um “técnico da educação”.(CANDAU,1988, p.44).

O segundo movimento que marcou o campo da Educação nos anos de 1980 foi a disposição de parte dos pesquisadores deste campo em adentrar a escola e investigar os espaços possíveis de atuação do professor comprometido com a democratização do ensino no país.

A escola: ruim com ela, pior sem ela. Assegurar uma distribuição mais justa das vantagens da escola entre as camadas populares inclui, necessariamente, a busca mais eficiente em termos de ensino. Este deve ser o princípio norteador da atuação dos educadores. A denúncia do aspecto reprodutor da escola está feita. As relações do sub-sistema escolar com o sistema social mais amplo são conhecidas. O conflito e a contradição tanto do interior da es-

cola como na sua relação com o social constituem o terreno para semear a inovação. A escola não é um bloco rígido, estático, a serviço dos interesses da classe dominante. Há vida inteligente e insatisfeita no interior da escola (ROSEMBERG, 1981, p. 30)

Com esta perspectiva de análise iniciou-se uma série de estudos sobre o cotidiano da escola, desvelando através de pesquisas etnográficas e outras que, tomando a sala de aula como objeto, vasculharam a escola por dentro. Aquelas pesquisas tinham com pressuposto que a relação entre desigualdade social e desigualdade educativa tinham determinação recíproca e incidiam na dinâmica interna da escola e em seus resultados, expressos em reprovações, defasagem escolar e evasão. Atuava-se então, na investigação desses fatores verificando, ao mesmo tempo, suas intermediações no âmbito das relações sociais.

Com base nesse pressuposto e com o objetivo de buscar alternativas para o redimensionamento do ensino público, vários pesquisadores adentraram a sala de aula buscando conhecer e desvelar o cotidiano e as práticas pedagógicas escolares. Aquelas pesquisas, quase sempre de abordagem etnográfica, concentravam-se nas primeiras séries do primeiro grau, especialmente na série de alfabetização, por ser neste nível de ensino que se apresentavam os mais altos índices de reprovação, repetência e evasão escolar.

Ao mesmo tempo, e sincronizados pelo propósito político de subsidiarem a atuação profissional dos professores, atuavam os pesquisadores interessados na reconstrução da Didática, entendida com a disciplina específica da formação docente, tais como: Martins (1998); Veiga (1996); Wachowicz (1989); Oliveira (1993); Pimenta (1988).

O livro *Didática* publicado pro Libâneo é uma evidência desse contexto e se insere no debate travado naquele momento histórico que

reafirmava as posições dos educadores em defesa da escola pública, de um lado reconstruindo as bases epistemológicas da Didática e, de outro lado, formulando proposições pedagógicas e didática que pudessem subsidiar o trabalho docente. Libâneo, reafirmando suas convicções políticas e suas concepções de Educação, Pedagogia e Didática, escreve aquela que seria sua obra de maior recepção e circulação, defendendo seus princípios básicos: A constituição da especificidade da Pedagogia como área de conhecimento científico e da Didática como disciplina específica desta área.

A Didática proposta por Libâneo se distancia das proposições culturalistas defendidas por Candau, para se consubstanciar no seu discurso acerca do que considera ser a especificidade dessa disciplina:

A Didática é o principal ramo da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre o ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. (...) A Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. (...) A Didática se baseia numa concepção de homem e sociedade, portanto, subordina-se a propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a educação escolar a serem estabelecidos em função da realidade social brasileira (LIBÂNEO, 1990, p. 25-29).

Para explicitar estes seus postulados, Libâneo organizou o livro *Didática* em onze capítulos, nos quais formula suas proposições para subsidiar a prática pedagógica do professor na escola a partir dos conhecimentos científicos da Educação, da Pedagogia e da Didática: Prática educativa, Pedagogia e Didática; Didática e democratização do ensino; Didática teoria da instrução e do ensino; O processo de ensino na escola; O processo de ensino e o estudo ativo; Os objetivos e conteúdo de ensino; os métodos de ensino; A aula como forma de organização do ensino; A avaliação escolar; O planejamento escolar; Relações professor-aluno na sala de aula.

Libâneo neste seu livro reafirma a sua convicção de que a democratização da sociedade não pode prescindir da democratização da escola pública e formula proposições pedagógicas e didáticas visando subsidiar o professor na realização plena desta escola.

2.1 Pedagogia e Pedagogos em defesa da escola pública

O terceiro livro analisado, *Pedagogia e Pedagogos para quê?*, reafirma as convicções de Libâneo sobre a importância da Pedagogia na formação docente e da atuação do Pedagogo na qualificação da escola pública.

Na apresentação do livro seu autor esclarece:

Desde 1990 venho desempenhando dois projetos de investigação paralelos e interligados: 1) Especificidade da ciência pedagógica, estruturação do conhecimento pedagógico e formação do pedagogo e 2) A formação profissional de pedagogos e professores diante das exigências do mundo contemporâneo. Ambos propõem investigar o campo de

estudos teóricos e aplicados da Pedagogia, visando explicitar seu campo conceitual e seus métodos de investigação e indicar propostas curriculares de formação profissional, mediante pesquisas de fontes bibliográficas, basicamente livros, artigos, teses e dissertações, relatórios de pesquisa. Parte dessa investigação corresponde aos textos já publicados e reunidos aqui. (LIBÂNEO, 1998, p.12)

São apresentados neste livro as concepções de Educação, a defesa da especificidade teórica e metodológica e as bases científicas do campo da Pedagogia e a definição da área de abrangência de atuação do Pedagogo formuladas pelo autor. Para Libâneo a Pedagogia como campo científico de conhecimento se ocupa do estudo sistemática da educação, do ato educativo, da prática educativa concreta que se configura como componente básico da atividade humana. Assim afirma o autor: Sendo a educação um conjunto de ações e processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. E ainda, considerando os antagonismos das relações de exploração que subordinam uns sobre outros, a educação deve ser um espaço de emancipação e de transformação dessas relações (LIBÂNEO, 1988, p. 22-23).

Este livro de Libâneo se insere no espaço temporal de intenso debate realizado no campo da Educação, que colocava em questão a formação e a atuação dos pedagogos na escola de Educação Básica. O questionamento mais contundente aliava a atuação do Pedagogo e dos demais especialistas formados pelo curso de Pedagogia – administradores, Supervisores e Inspetores, à estrutura hierárquica da organização fabril, tayloristas e fordistas, que estratificava o traba-

lho entre os que detinham o poder de decisão e de comando e aqueles aos quais competia a execução do trabalho , já pensado e planejado por outrem. Os pedagogos, nessa análise estariam entre os primeiros.

Libâneo registra e participa efetivamente deste debate:

Se de fato há professores universitários, entre eles alguns pedagogos, que há anos vêm investindo contra a existência nas faculdades de educação dos estudos pedagógicos específicos, há, também, um numeroso grupo de pedagogos empenhados na busca da legitimidade de postular à Pedagogia um campo próprio de estudos – ainda que não exclusivo – e de um campo bem determinado e claro de exercício profissional (Idem, p.13)

Assim, com esta obra Libâneo se posiciona publicamente na ágora onde se colocam as disputas políticas travadas no campo da Educação, e o faz se posicionando em defesa da Pedagogia:

Ciência responsável pela síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação em seu objeto específico de estudo. Ou ainda, a Pedagogia apoia-se nas ciências da educação sem perder sua autonomia epistemológica e sem reduzir-se a uma ou outra, ou ao conjunto dessas ciências (Idem, p.103-104).

Com este livro *Pedagogia e Pedagogo: Para quê?* Libâneo se consagra como pedagogo militante em defesa da configuração do campo científico da Pedagogia e se caracteriza como um intelectual em defesa

de escola pública, fornecendo as bases epistemológicas e metodológica para a configuração deste campo de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme esclarecido no início deste texto, não há critérios normativos que nos permitam classificar os sujeitos com atuação e militância política como intelectuais. Assim como já advertiu Gramsci (1977), todos somos intelectuais, embora apenas alguns exerçam essa função. Mas, o que ficou evidenciado na análise dos escritos de Libâneo foi a sua militância política em defesa da escola pública e sua posição pública em defesa da configuração científica do campo da Pedagogia da especificidade da Didática.

Longe de esgotar todas as profícuas contribuições deste intelectual para a democratização do ensino no Brasil, longe de sintetizar todos os seus postulados em defesa desta escola, este texto teve o propósito de reunir apenas alguns argumentos que no conjunto pudessem evidenciar a atuação deste professor, pesquisador e intelectual que milita incessantemente em defesa da democratização e universalização da escola pública no Brasil.

Nestes argumentos estão quatro ideias centrais presentes no discurso pedagógico e político de Libâneo: as possibilidades de democratização da escola e a contribuição dos professores neste processo por meio do compromisso político e da competência pedagógica; 2- A condição necessária dos conhecimentos científicos para a formação integral dos alunos na escola pública; 3- As proposições pedagógicas e didáticas que subsidiam o trabalho docente na escola de Educação Básica; 4 - A definição e configuração da Pedagogia com ciência da Educação.

Ao final deste estudo ficou evidenciado que a militância política de Libâneo, expressa no discurso que publica em seus livros de ampla recepção e circulação no espaço acadêmico, nos permite

afirmar que este é um intelectual que, atuando em um campo especializado, torna público sua defesa da escola pública, dando sentido político ao interesse de democratização desta escola.

Atualmente os escritos de Libâneo têm como tema central a análise das finalidades da educação escolar e a crítica do atrelamento das políticas públicas para a educação brasileira aos interesses do capital internacional neoliberal. Mas, explicitar o atual sentido que este intelectual vem atribuindo ao debate em favor da escola pública é tarefa para outros e posteriores estudos.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. *A Didática em questão*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

_____. *Rumo a uma nova Didática*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CUNHA, Luís Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CURY, Carlo R. J. *Ideologia e Educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1978.

Folha de São Paulo. *Cotidiano*. 19 de maio de 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez Editora, 1998.

_____. *Didática*. São Paulo, Cortez editora, 1990.

_____. *Democratização da escola pública*. São Paulo, Edições Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Apresentação. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez editora, 1990.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais do final do século XX: abordagens históricas e configurações historiográficas. In: BICALHO, Cecília A.; QUADRAT, Samantha V.; KNAUS, Paulo; ROLLEMBERG, Denise (Orgs). *Cultura política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Lisboa: Moraes, 1974.

SUCHODOLSKI, Bogadn. *Teorías marxistas de la educación*. México: Grijalbo, 1966.

PECAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A Didática e as contradições da prática*. Campinas/SP: Papirus, 1998.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MELLO, Guiomar Namó. Educação e classes populares. In: revista da ANDE, ano 4, n.6, 1983.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *A reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas/SP: Papirus, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo e a escola pública*. São Paulo:Loyola, 1988.

ROSEMBERG, Lia. *Educação e desigualdade social: rendimento escolar e alunos de diferentes origens sociais*. São Paulo: PUC , 1981 (Dissertação de mestrado).

VEIGA, Ilma P. A. (Org.) *Didática: O ensino e suas relações*. Campinas/Sp: Papirus, 1996.

WACHOWICZ, lilian Anna. *O método dialético na Didática*. Campinas/SP: Papirus,1989.

WASSERMAN, Cláudia. *História Intelectual; origem e abordagem*. Tempos Históricos. Vol. 19, 1º sem. , 2025.

CARTA A JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Cipriano Calos Luckesi

Libâneo,

Tendo em vista, junto com outros tratamentos, compor um livro em sua homenagem pelos relevantes serviços educacionais que tem prestado ao país em geral e à cidade de Goiânia em específico, seja pela sua atividade como educador que atuou em nossos variados níveis de ensino, assim como pela obra teórico-prática que tem oferecido a todos nós através de conferências, livros, assim como de artigos publicados em revistas especializadas, além de múltiplas entrevistas, através das quais tem partilhado seus conhecimentos e compreensões, em especial, a respeito da educação escolar.

Você tem oferecido a todos nós que militamos no campo da educação, seja no contexto do nosso país, seja no contexto de outros espaços deste Planeta Terra, múltiplas e significativas contribuições teóricas e práticas com o objetivo tanto de auxiliar-nos na compreensão dessa fenomenologia como orientar práticas essenciais em nosso cotidiano escolar.

Como ponto de partida, inicio por expor um pouco de nossa comum história de vida. Ingressei no Seminário Menor São Carlos Borromeu, em Sorocaba, SP, no ano de 1956, um ano após o seu ingresso nessa mesma instituição educativa, cujo objetivo era formar padres que vies-

sem a se dedicar aos serviços oferecidos à população católica pertencente a uma Paróquia, que, por sua vez, estaria vinculada à uma Diocese.

No caso, cheguei a essa instituição educativa religiosa no mês de fevereiro do referido ano de 1956, quando fui matriculado nos Estudos Preliminares ao Ginásio.

Vale lembrar que os estudos ginasiais, próprios daquele período, como você bem o sabe, com duração de quatro anos, ocorriam após o período de estudos percorridos na antiga Escola Primária, que também tinha a duração de quatro anos. Hoje, no Brasil, os anos de estudos que eram realizados nesses dois segmentos escolares, somados, compõem a duração do Ensino Fundamental, que, no presente momento, está estruturado em nove anos de escolaridade.

Na situação de novato no Seminário, encontrei-me com muitos colegas, com os quais tive a oportunidade de construir duradouras amizades, que, diga-se de passagem, muitas delas estão vigentes até o presente momento de nossas vidas.

No ano de meu ingresso no Seminário de Sorocaba, entre infantes, adolescentes, jovens e adultos, estávamos matriculados em torno de 180 estudantes. Entre eles, você e eu.

Seu ingresso nessa instituição ocorrera um ano antes de minha chegada. Então, quando, você cursava a 1ª série do Ginásio, eu, devido não ter conseguido ultrapassar o exame seletivo, tendo em vista ingressar no mesmo nível de escolaridade no qual você se encontrava, fui matriculado nos denominados Estudos Preliminares, período letivo dedicado aos estudos preparatórios ao Ginásio com duração de um ano. No Sistema Escolar vigente nos anos 1950 em nosso país, como você deve estar lembrado, os Estudos Preliminares compunham uma prática comum, um ano de estudos preparatórios ao Ginásio, situado entre o final da permanência na Escola Primária e a nova etapa de estudos.

Foi nesse contexto que nasceu a duradoura amizade entre nós dois, com vigência pelos tempos afora, até os dias atuais e pela eter-

nidade. Você contava 11 anos de idade e eu 13. Então, por sete longos e bons anos, convivemos, sob a modalidade de internato, no espaço do referido Seminário de Sorocaba, entre os anos de 1956 a 1962. Bela amizade, conversas, ajudas mútuas quando possível, passear pelo pátio após o jantar, participação em “peladas” no campo de futebol instalado no espaço físico da própria instituição, participação na *Schola Cantorum*, rezas, missas, cantos, passeios com todos os estudantes por lugares bucólicos nos arredores da cidade de Sorocaba, entre outras possibilidades.

No ano de 1962, você, Libâneo, encerrou os estudos no Seminário Menor, cuja etapa subsequente referia-se aos estudos no Seminário Maior, voltado para a formação nas áreas de Filosofia e de Teologia. Nesse contexto, no início de 1963, você passou a frequentar o Seminário de Estudos Filosóficos, em Aparecida do Norte, SP, onde permaneceu por um ano letivo. E, a seguir, já não mais como seminarista, matriculara-se na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, onde passou a frequentar a carreira acadêmica formativa dessa instituição, onde obteve o diploma de Licenciado em Filosofia, no ano de 1966.

De meu lado, no ano de 1963, encerrei os estudos Colegiais no mesmo Seminário Menor de Sorocaba, SP, e, em fevereiro de 1964, ingressei no Seminário Maior de Filosofia, sediado em Aparecida do Norte, ocasião em que você já não se encontrava mais nessa instituição, desde que havia decidido seguir por outros caminhos pela vida, diversos do sacerdócio católico.

E, então, *pari passu*, seguimos pelos caminhos da existência em conformidade com algumas informações que posto na sequência desta carta que, ora, lhe escrevo.

Após a obtenção de seu título de graduação em Filosofia, a sua vida profissional seguiu trilhas, primeiro, em São Paulo e, depois, em Goiânia, GO, cidade na qual voltamos a nos encontrar já no início dos

anos 1980, ambos casados, com dois filhos cada um. Você com uma filha e um filho; e, eu, também com uma filha e um filho.

Desde então, de quando em vez, nos encontramos, aqui e acolá, pelas lides da vida, afora os encontros familiares, que, no decurso dos anos 1980, foram frequentes nesse espaço de amizade, incluindo nossas filhas, nossos filhos e nossas esposas.

No decurso dos anos 1980, você investiu no Mestrado em Educação, no espaço da PUC/São Paulo, obtendo o título de Mestre nessa área de conhecimentos no ano de 1984; instituição na qual, nessa mesma área, obtive o título de Doutor, no ano de 1990.

Sob sua influência, investi em um Doutorado na área de Educação, na própria PUC/SP, já no final dos anos 1980. Como eu era portador de um título de Mestre em Sociologia, obtido em Salvador, Bahia, no ano de 1976, iniciei os estudos para o Doutorado na PUC/SP, no início do ano de 1987, cuja conclusão ocorrera no ano de 1992.

Afinal, lado a lado, construímos nossas formações acadêmicas, sempre assentados em uma amizade que atravessou anos e anos de nossas vidas, praticamente de nossa pré-adolescência aos dias atuais.

Acessando e percorrendo seu Currículo Lattes, onde se encontram os registros de sua vida acadêmica e profissional, pude observar, confirmar e admirar seus investimentos e seus cuidados, seja como professor, seja como orientador de estudantes em seus caminhos pela graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado, seja como cidadão deste imenso país.

Afinal, Libâneo, tenho a honra e a gratidão por ser tido o privilégio de ter estabelecido com você uma amizade com longa duração no tempo, assim como uma parceira na vida acadêmica e intelectual, de modo especial na área de educação.

Grato, amigo. Partilho das homenagens que estão lhe sendo prestadas através do presente livro. Homenagens plenamente mereci-

das pelos múltiplos anos de investimentos e cuidados com a educação de cada estudante que teve a honra de aprender em decorrência das partilhas de seu saber e, para além desses cuidados específicos, pelos cuidados com esse imenso país no qual vivemos.

Desejo, amigo, longos anos de vida contribuindo para o bem de todos, missão que você assumiu desde sempre. Desnecessário dizer, mas vai lá: sucesso e muito! em sua vida!

Abraço
Cipriano

LIBÂNEO: UM HOMEM DO SABER, UMA AMBIÇÃO DIALÉTICA

Bernard Charlot

Se, em um departamento universitário de pedagogia ou em uma escola, se perguntasse em qual nome se pensa quando se trata de didática, a resposta mais frequente seria: Libâneo. Quem, entre os professores brasileiros, não encontrou um texto dele no decorrer da sua formação? O Professor José Carlos Libâneo, ou Libâneo, como ele mesmo prefere ser designado, passou a ser, no Brasil, um símbolo e uma encarnação da didática. Encontrei-o várias vezes, ele me convidou em Goiás e ele participou várias vezes no nosso colóquio internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON) que Veleida Anahi da Silva e eu organizamos a cada ano na Universidade Federal de Sergipe e acho que podemos dizer que somos amigos, apesar de não termos muitas oportunidades de encontro, por causa da distância. Para mim, é um verdadeiro prazer participar por este texto à homenagem a ele prestada.

Entre os vários pontos suscetíveis de ser evocados nesta carta de homenagem, escolhi aquele que me parece mais característica de Libâneo: ele não desiste de defender, com grande firmeza, o valor do saber, apesar de sustentar também a necessidade de profundas mudanças pedagógicas na escola contemporânea, em particular no Brasil. Muitas vezes, quem milita para uma reforma pedagógica sa-

crifica mais ou menos a transmissão do saber à relação pedagógica, aos valores, ou mesmo à assistência social aos pobres. Libâneo fica muito claro sobre isso: oferecer merenda às crianças é um ato positivo, mas não é a função fundamental da escola, cuja finalidade é transmitir saberes. Todavia, ao contrário daqueles que disfarçam o seu conservadorismo pedagógico atrás do argumento do saber, Libâneo apela para práticas pedagógicas renovadas, que valorizem mesmo o saber, em vez de tratá-lo como um objeto escolástico e um alibi para organizar provas.

É nesse ponto que Libâneo e eu, que pesquisei muito sobre a relação dos jovens com o saber e com a escola, nos encontramos. Eu defendo o que chamo de equação pedagógica fundamental: Aprender = Atividade intelectual + Sentido + Prazer. Acho que Libâneo iria concordar comigo para dizer que essa é a equação a ser resolvida tanto nas políticas educacionais como nas práticas escolares cotidianas. Quando o ato de ensino/aprendizagem mobiliza a atividade intelectual do aluno e produz sentido do mundo, da vida, da sociedade e de si mesmo, e prazer, não há contradição, muito pelo menos, entre nossa ambição de transmitir às novas gerações saberes que herdamos das gerações anteriores e a preocupação com relações, valores, bem-estar dos jovens. Não se trata, obviamente, de desistir do esforço, já que não se aprende sem esforço. Mas existe um prazer do esforço; podemos até dizer que quando uma coisa é fácil demais de aprender, não dá prazer; o que dá prazer é ser capaz de entender o que não é tão fácil assim: se consegui, é prova de que sou inteligente e mereço ser amado. A pedagogia que Libâneo e eu defendemos, além ou aquém das nossas diferenças, é ambiciosa e dialética. Ela quer tudo, ultrapassando as contradições: transmitir saber e construir valores, dar acesso aos universais e entender sua comunidade, valorizar a rigor e ensinar tolerância e cidadania. Por toda a sua obra, Libâneo contribuiu para essas finalidades. E por querer tudo que vale, por exigir além das contradi-

ções, Libâneo permanece jovem, apesar de já ter se tornado um clássico. Que receba aqui minha homenagem.

Bernard Charlot

Professor Titular emérito da Universidade Paris 8
Professor Voluntário na Universidade Federal de Sergipe

O EDUCADOR JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Sandramara Matias Chaves

Reconstruir a trajetória de uma pessoa como o professor José Carlos Libâneo não é tarefa fácil, considerando que, ao longo da sua vida pessoal e profissional, foram tantos e variados desafios superados, tantos fatos e episódios que foram construindo e consolidando o seu compromisso com a educação, a pedagogia e a Didática, compromisso este expresso por meio da sua vasta produção e da sua atuação como professor, orientador, pesquisador e militante da causa da escola pública e da formação de professores,

Minha vida se cruza com a do professor Libâneo desde o início dos anos 1980, como meu professor no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

A partir de então, ele teve um papel fundamental e deixou marcas indeléveis na minha constituição como profissional, como professora de Educação Básica e, posteriormente, como professora e pesquisadora no Ensino Superior. Já naquela época me chamavam a atenção a sua dedicação à docência, a sua postura acolhedora para com os seus alunos e o engajamento com a causa da educação e, especialmente, da Escola Pública. Mais tarde foi meu professor e orientador no mestrado e, ao longo desses anos, compartilhamos de muitos e vários momentos, das agruras, alegrias e conquistas da vida pessoal, da vida em família e da vida profissional.

Forjado na luta e nos enfrentamentos cotidianos, a despeito de todas as dificuldades, Libâneo nunca abriu mão de suas convicções e buscou expressá-las e defendê-las ao longo da sua trajetória por meio de suas produções, da sua atuação em movimentos organizados, de conferências, debates, palestras e cursos em diferentes espaços, demonstrando o mesmo compromisso ao se manifestar em um grande evento para milhares de pessoas ou para um grupo de professores de uma escola pública, atividade que desenvolvemos juntos várias vezes.

Reunir nesse livro a fala, a memória e as histórias de muitos educadores e educadoras sobre o educador José Carlos Libâneo, expressa um esforço coletivo em registrar e sistematizar de forma concreta a sua trajetória, a sua contribuição e suas marcas para a educação brasileira e internacional.

Para além disso, da minha parte, expressa o reconhecimento, o carinho e admiração ao professor, orientador, amigo-irmão de todas as horas.

Sandramara Matias Chaves
Vice-reitora
Universidade Federal de Goiás

SOBRE AUTORES E AUTORAS

ADÃO JOSÉ PEIXOTO

<http://lattes.cnpq.br/6113087861690446>

Graduado (1984) e Mestre (1991) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1984). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Professor Titular da Universidade Federal de Goiás. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas *Filosofia, Arte e Ciência* – O pensamento como heterogênesse (CAOIDES), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Autor e co-autor de obra sobre temas da Filosofia da existência, como: Fenomenologia e educação, Personalismo e educação. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, Educação e Formação Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia grega clássica e formação; Fenomenologia e formação; Personalismo e formação; Educação, ética e cidadania.

ANDRÉA MATURANO LONGAREZI

<http://lattes.cnpq.br/7536546387037721>

Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação Escolar pela Universi-

dade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (2001). Mestre em Educação - Metodologia do Ensino pela Universidade Federal de São Carlos (1996). Graduada em Ciências Sociais (Licenciatura Plena e Bacharelado) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992). Professora associada na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do corpo permanente nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação UFU. Coordenadora substituta do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU. Coordenadora do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvidamental e Profissionalização Docente, da UFU e membro do GEPAPe - Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade Pedagógica, da USP/SP. Desenvolve pesquisa dentro do Programa Pesquisador Mineiro - PPM X - Fapemig. Editora-chefe da revista Obuchenie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Editora da Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática/Editora EDUFU. Editora da Série Ensino Desenvolvidamental/Editora EDUFU.

ANTONIO JOAQUIM SEVERINO

<http://lattes.cnpq.br/4415326563786783>

Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP, ora atuando como docente colaborador. Licenciou-se em Filosofia na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em 1964. Na PUCSP, apresentou seu doutorado, defendendo tese sobre o personalismo de Emmanuel Mounier, em 1972. Prestou concurso de Livre Docência em Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo, em 2000. Em 2003, prestou concurso de titularidade. Atualmente integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove, Universidade Nove de Julho, de São Paulo, onde lidera o Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação - GRUPEFE. Dentre suas publicações, destacam-se Metodologia do trabalho científico (Cortez, 1975; 21. ed. 2000); Educação, ideologia

e contra-ideologia. (EPU, 1986); Métodos de estudo para o 2o. Grau (Cortez, 1987; 5. ed. 1996); A filosofia no Brasil (ANPOF, 1990); Filosofia (Cortez, 1992; 5. ed. 1999); Filosofia da Educação (FTD, 1995; 2. ed. 1998); A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação (Vozes, 1999), Educação, sujeito e história (Olho d'Água, 2002) e vários artigos sobre temas de filosofia da educação.

BERNARD CHARLOT

<http://lattes.cnpq.br/4687158600283895>

Doutor em Educação (“doctorat d’État”, equivalente a Doutorado e Livre-docência) - Universidade de Paris X Nanterre, 1985 (doutorado revalidado pela UFRGS, Brasil). Professor Titular Emérito da Universidade Paris 8 (França). Atualmente, é Professor Voluntário na Universidade Federal de Sergipe (Brasil), onde é membro do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e co-líder do Grupo de pesquisa CNPq Educação e Contemporaneidade (EDUCON). Principal tema de pesquisa nos últimos anos: a relação dos alunos com o saber e a escola. Responsável científico do site sobre a relação com o saber: <http://redereperes.wixsite.com/reperes>. Publicou ou organizou 22 livros e numerosos capítulos, artigos, relatórios, publicados ou traduzidos em 18 países. Já orientou dezenas de mestrados e doutorados (na França, no Brasil, na Argentina) e supervisionou vários pós-doutorados (na França e no Brasil). Foi Professor Assistente da Universidade de Tunes (Tunísia), Professor Titular da Universidade Paris 8 (França), Professor-Visitante da Universidade Federal de Sergipe (Brasil), Professor Visitante Catedrático da Universidade de Porto (Portugal). Doutor Honoris Causa da Universidade de Patras (Grécia).

CARLOS CARDOSO SILVA

<http://lattes.cnpq.br/6544068576312225>

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2009). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (2001).

Especialista em Gestão da Escola Pública pela Universidade Federal de Goiás (1995). Especialista em Administração Escolar pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo (1991). Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2015) e Graduado em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1990). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Líder do DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas FE/UFG <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/7805627761585698>.

CIPRIANO CARLOS LUCKESI

<http://lattes.cnpq.br/4145552661569704>

Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Católica do Salvador, Bahia (1970). Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1968). Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia (1976). Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Professor aposentado da Faculdade de Filosofia, da Universidade Federal da Bahia, onde foi professor do Departamento de Filosofia, ensinando na Graduação, de 1971 a 2002, quando aposentou-se. No Curso de Graduação em Filosofia, ensinou especialmente Introdução à Filosofia, Axiologia, Pensamento Filosófico na América Latina, Leitura do Texto Filosófico. Atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e doutorado), na Faculdade de Educação/UFBA, 1985-2010, ministrando aulas, orientando mestrandos e doutorandos em suas atividades de pesquisa e elaboração de dissertações e teses. Trabalhou ainda na Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Filosofia, ensinando Metodologia do Trabalho Científico e Metodologia da Pesquisa, entre os anos de 1976 a 1994.

DANIELLE GIROTTI CALLAS

<http://lattes.cnpq.br/0292925175088129>

Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação na PUC/SP (2016-). Mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Graduada em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998).

DERMEVAL SAVIANI

<http://lattes.cnpq.br/2205251281123354>

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966). Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Em 1986 obteve o título de livre-docente; em 1990 foi aprovado no Concurso Público de Professor Adjunto de História da Educação da UNICAMP; e em 1993 foi aprovado no Concurso Público de Professor Titular de História da Educação da UNICAMP. Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas, mas continua atuando como Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), tendo recebido o título de “Doutor Honoris Causa” da UFSM ficando, a redação assim: “... tendo recebido o título de “Doutor Honoris causa” da Universidade Federal de Santa Maria, da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Tiradentes de Sergipe”.

ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI

<http://lattes.cnpq.br/1828025455687021>

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás. Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás. Doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio doutoral no Institut National de Recherche Pédagogique. Professora visitante na Università Degli Studi di Ferrara (Itália).

Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Atualmente é Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, integrante da Linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, da Faculdade de Inhumas. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Pensamento Educacional Brasileiro – GEPPEB.

LANA DE SOUZA CAVALCANTI

<http://lattes.cnpq.br/8827112569170294>

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (1979). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1990). Doutora em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1996) e pós-doutora pela Universidade Complutense de Madrid/Espanha e pela Universidade de Buenos Aires/Argentina. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado e Doutorado. Tem como temas de interesse de pesquisa a formação de professores de Geografia; o método de ensino de Geografia; o ensino de cidade. É Editora-chefe da Revista Signos Geográficos. É bolsista produtividade 1D. Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Goiás. É líder dos Grupos de Pesquisa - Nepeg e Nupec, registrados no CNPq.

MARILZA VANESSA ROSA SUANNO

<http://lattes.cnpq.br/7736117519324293>

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília UCB (2015) com Doutorado Sanduíche realizado na *Universidad de Barcelona* UB (2011/2012). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás (2006), revalidação do Mestrado em Ciências da Educação Superior pela *Universidad de La Habana*

UH (2003). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás FE/UFG (1994). Professora efetiva da Faculdade de Educação/UFG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FE/UFG. Líder do DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas FE/UFG <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7805627761585698>. Membro dos Grupos de Pesquisa: a) Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade - Ecotransd/UCB; b) Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras UFT; c) Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI RIEC (UB/Espanha). Membro do Núcleo de Formação de Professores FE/UFG. Membro da *Asociación de Escuelas Creativas* ADEC (Madrid/ES). Membro do CEPED – Centro de Estudos e Pesquisas em Didática.

RAQUEL A. MARRA DA MADEIRA FREITAS

<http://lattes.cnpq.br/4340349253071492>

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1997). Graduada e Licenciatura em Enfermagem pela Universidade Federal de Goiás (1985). Professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, onde atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e docente colaboradora no Mestrado em Atenção à Saúde. Docente permanente do Mestrado em Educação da Faculdade de Inhumas. Anteriormente coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás (gestões 2010 - 2012 e 2012-2016). Coordena a Equipe editorial da Revista Educativa (PUC Goiás). Integra o Conselho Consultivo da Revista *Obutchénie* e da Revista Brasileira da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. É vice líder do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Fundamenta seus estudos e pesquisas na teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental.

ROBERTO VALDÉS PUENTES

<http://lattes.cnpq.br/7209641521030831>

Graduado em Educação pelo I.S.P de Sancti Spiritus (Cuba, 1991). Mestre em Ciências Pedagógicas pelo I.S.P de Santa Clara (Cuba, 1998). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil, 2003). Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Granada (Espanha, 2013). Foi professor do I.S.P de Sancti Spiritus, da Faculdade de Americana - FAM, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo - SP, do Centro Universitário da Fundação de Ensino Otávio Bastos de São João da Boa Vista - UNIFEQB e do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, do Centro Universitário do Triângulo - Unitri. Atualmente é Professor Associado (D-IV) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - FAGED/UFU, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Coordena o GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente. É membro da Comissão Editorial de Ensino em Revista (UFU), Obuchenie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Revista Triângulo, Contexto e Saberes Educativos, RCT - Revista de Ciência e Tecnologia, Docência do Ensino Superior e consultor ad hoc do CNPq, da CAPES e da FAPEMIG. Dirige a Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática da Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU). Pesquisa e escreve sobre Didática Desenvolvimental.

SANDRA VALÉRIA LIMONTA ROSA

<http://lattes.cnpq.br/6361226363713191>

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP/Marília). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Realizou estágio pós-doutoral em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás

(PUC GO). Professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Faculdade de Educação. No curso de Pedagogia é professora da área de Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais e no Programa de Pós-Graduação em Educação está vinculada à Linha de Pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Líder do grupo de estudos e pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC).

SANDRAMARA MATIAS CHAVES

<http://lattes.cnpq.br/8215617614854729>

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1982). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1993). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2003). Foi Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal de Goiás no período de janeiro de 2006 a janeiro de 2014. Foi Presidente do Fórum Brasileiro de Pró-reitores de Graduação em 2008. É professora Associada da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Goiás. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Atualmente é vice-reitora da Universidade Federal de Goiás.

SELMA GARRIDO PIMENTA

<http://lattes.cnpq.br/4782583303619681>

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1965). Mestre em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979). Doutora em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985). Atualmente é Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE - USP, e Professora Assistente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Coordena (em parceria) o GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador desde

1989, junto ao programa de Pós Graduação em Educação - FEUSP. Foi coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação na FE-USP (1997/99) e Diretora da FE-USP (2002 - 2005). Foi Pró Reitora de Graduação da USP (2006 - 2009). Atuou como Membro do Comitê de Avaliação da área de Educação junto à CAPES (2001-2003). É Membro do GT Didática da ANPEd - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, do qual foi coordenadora (1996 - 1999) e representou-o como Membro do Comitê Científico da ANPEd (por quatro anos). Atualmente é Vice Presidente da ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (2018) e coordenadora da Coleção Docência em Formação junto à Cortez Editora, SP. É Pesquisadora 1 A CNPq.

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO

<http://lattes.cnpq.br/4292131898988204>

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1967). Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1978). Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e pós doutora em Psicologia Social na École Des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) - França. Atualmente é professora titular dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional (PEPG em Educação: Formação de Formadores), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordena o grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários na formação de Professores e Alunos da Educação Básica - CEPId - CNPq (<https://www.cepid.org/>) e atua como pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade -Educação - FCC/DPE-CIERS-Ed e da Cátedra UNESCO - Profissionalidade Docente (FCC). É assessora educacional junto a instituições de ensino públicas e particulares.

Este livro reúne a fala, a memória e as histórias de muitos educadores e educadoras sobre o educador José Carlos Libâneo. Ele expressa um esforço coletivo em registrar e sistematizar de forma concreta a trajetória desse educador, a sua contribuição e suas marcas para a educação brasileira e internacional.

Sandramara Matias Chaves

Vice-reitora - Universidade Federal de Goiás



ISBN: 978-65-00-10818-7



9 786500 108187