



ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOSÉ CARLOS LIBÂNEO - A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS?

José Carlos Libâneo¹  

Luiz Gustavo Tiroli²  

Adriana Regina de Jesus Santos³  

Resumo

Em entrevista especial para a Revista Educação em Análise, o professor José Carlos Libâneo, cujas reflexões exercem profunda influência no campo educacional, explora questões relacionadas ao papel da pedagogia, à formação docente e aos desafios da educação em um contexto de intensas transformações sociais, culturais e econômicas. Dividida em temas que abrangem desde políticas curriculares até os processos educativos em direitos humanos, a entrevista discute o impacto do neoliberalismo no currículo escolar, o processo formativo de docentes e os desafios impostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela BNC-Formação. Além das reflexões em torno das desigualdades sociais que permeiam a escola pública brasileira, também é analisado o papel dessas escolas na formação de cidadãos críticos e emancipados, proporcionando uma reflexão sobre a identidade e o futuro da educação no país. Ao longo da discussão, o professor Libâneo provoca questionamentos e reflexões aprofundadas a respeito das finalidades da educação no século XXI. Afinal, para que servem as escolas?

Palavras-chave: BNCC; BNC-Formação; Currículo; Entrevista; Escola socialmente justa; Formação de professores.

Como citar

LIBÂNEO, José Carlos; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo – a educação no século XXI: para que servem as escolas? *Educação em Análise*, Londrina, v. 10, p. 1-30, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.52203>.



¹ Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás (UFG). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidad de Valladolid, Espanha. Endereço eletrônico: libaneojc@uol.com.br.

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Endereço eletrônico: tiroli@uel.br.

³ Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL). Endereço eletrônico: adrianar@uel.br.

INTERVIEW WITH PROFESSOR JOSÉ CARLOS LIBÂNEO - EDUCATION IN THE 21ST CENTURY: WHAT ARE SCHOOLS FOR?

Abstract: In a special interview for the journal Educação em Análise, Professor José Carlos Libâneo, whose reflections have a profound influence on the educational field, explores issues related to the role of pedagogy, teacher training, and the challenges of education in a context of intense social, cultural, and economic transformations. Divided into topics ranging from curricular policies to educational processes in human rights, the interview discusses the impact of neoliberalism on the school curriculum, the teacher training process, and the challenges posed by the National Common Curriculum Base (BNCC) and BNC-Training. In addition to reflections on the social inequalities that permeate Brazilian public schools, the role of these schools in the formation of critical and emancipated citizens is also analyzed, providing a reflection on the identity and future of education in the country. Throughout the discussion, Professor Libâneo provokes deep questioning and reflections on the purposes of education in the 21st century. After all, what are schools for?

Keywords: BNCC; BNC-Training; Curriculum; Interview; Socially fair school; Teacher training.

ENTREVISTA CON EL PROFESOR JOSÉ CARLOS LIBÂNEO - LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI: ¿PARA QUÉ SIRVE LA ESCUELA?

Resumen: En una entrevista especial para la revista Educação em Análise, el profesor José Carlos Libâneo, cuyas reflexiones ejercen una profunda influencia en el campo educativo, explora cuestiones relacionadas con el papel de la pedagogía, la formación docente y los desafíos de la educación en un contexto de intensas transformaciones sociales, culturales y económicas. Dividida en temas que abarcan desde políticas curriculares hasta los procesos educativos en derechos humanos, la entrevista aborda el impacto del neoliberalismo en el currículo escolar, el proceso formativo de los docentes y los desafíos impuestos por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la BNC-Formación. Además de las reflexiones sobre las desigualdades sociales que permeabilizan la escuela pública brasileña, también se analiza el papel de estas escuelas en la formación de ciudadanos críticos y emancipados, proporcionando una reflexión sobre la identidad y el futuro de la educación en el país. A lo largo de la discusión, el profesor Libâneo provoca cuestionamientos y reflexiones profundas sobre los fines de la educación en el siglo XXI. Al fin y al cabo, ¿para qué sirven las escuelas?

Palabras clave: BNCC; BNC-Formación; Currículo; Entrevista; Escuela socialmente justa; Formación docente.

Introdução

Entrevistadores: Professor José Carlos Libâneo, duas obras muito importantes do senhor inspiraram esta entrevista. Em “*Pedagogia e pedagogos, para quê?*”, o senhor realiza uma análise crítica sobre o papel da pedagogia e do pedagogo na sociedade contemporânea, questionando os rumos da educação em um contexto de transformações sociais e econômicas. O senhor convida os educadores a refletirem sobre o papel da pedagogia na construção de uma educação que vá além da mera formação técnica, promovendo uma prática pedagógica voltada para a transformação social e para a formação de sujeitos críticos e emancipados. Em outra obra, também intitulada em forma de pergunta, “*Adeus, professor; adeus, professora?*”, o senhor examina o impacto das transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas sobre o papel do professor na educação contemporânea. Nela, o senhor analisa as consequências dessas mudanças para a profissão docente, problematizando o futuro da figura do professor. Notamos que o senhor sempre nos convida a questionar, a interrogação é uma marca dos títulos de suas obras. Nesse sentido, por meio desta entrevista, propõe-se uma reflexão sobre as mudanças vivenciadas no campo educacional a partir da virada do século. E, seguindo essa linha, questiona-se: “*Para que servem as escolas?*”.

O ser e fazer docente no Brasil

Entrevistadores: Professor, em sua conferência de abertura durante a "XX Semana da Educação, III Congresso Internacional de Educação, IV Encontro de Egressos e 30 Anos do Programa de Pós-Graduação em Educação", ao tratar do tema "Formação e Trabalho Docente: A Educação no Próximo Decênio", o senhor mencionou o drama de ser professor no Brasil. Quais são os principais desafios enfrentados por quem exerce essa profissão no país? Afinal, quem realmente se importa com os professores?

Professor Libâneo: Antes de tudo, devo agradecer a oportunidade de aprofundar, nesta entrevista, algumas questões abordadas na conferência que proferi em 23/9/2024 na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Penso que os desafios enfrentados pela profissão, no âmbito da Educação Básica, dizem respeito, ao menos, a dois tipos de problemas, um político-estrutural, outro propriamente da formação profissional, um influenciando no outro.

No político-estrutural está a perversa política de salários, a insuficiência dos planos de carreira, a falta de condições de trabalho, a intensificação do trabalho e, no limite, a desvalorização profissional, para não falar em precarização e em perda da autonomia profissional. Nessa conta do político-estrutural é preciso debitar, também, as deficiências da infraestrutura das escolas como o espaço físico, os equipamentos, material didático etc. e, no geral, a insuficiência dos investimentos públicos, tema que tem ocupado merecido espaço na pesquisa.

Em minha opinião, esses pontos explicam boa parte do que tem sido chamado de “baixa atratividade da profissão de professor” e que vem provocando drástica diminuição da procura por cursos de licenciatura, e as consequências disso, por exemplo, a diminuição da qualidade da formação e a improvisação de professores. Estão aí desafios que são de natureza política e estrutural, que apontam para ações de mobilização e reivindicações da categoria profissional e, em especial, dos sindicatos, das associações e coletivos de professores.

O outro tipo de problema é o da formação profissional que, embora remeta, também, ao âmbito político-estrutural, pode ser abordado separadamente porque tem a ver com a atuação das instituições formadoras e com a trajetória de formação dos próprios professores. Temos pesquisas mostrando deficiências na qualificação profissional de professores nos vários níveis de ensino, principalmente em razão da predominância de matrículas em instituições de ensino comerciais e do aumento assustador de estudantes atualmente matriculados em cursos de licenciatura na modalidade EaD, mais de 90% das matrículas.

Mas quero falar, primeiro, da precária formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Penso que é nesse nível que ocorrem muitos problemas como uma débil formação teórico-prática, total ausência no currículo de disciplinas de conteúdos específicos que as futuras professoras irão ensinar no Ensino Fundamental, ensino de metodologias separadamente dos conteúdos, pouca contribuição das disciplinas “Fundamentos da Educação” ao processo ensino-aprendizagem, pouca atenção à preparação das futuras professoras para as práticas de ensino propriamente ditas. Não há como negar o impacto dessas deficiências no desempenho escolar dos alunos, por mais que evitemos culpabilizar somente os professores pelo insucesso escolar.

Em relação à formação de licenciados para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio também há problemas sérios, como a desarticulação entre formação teórica e formação prática, o desequilíbrio na carga horária entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos, falta de integração entre esses dois tipos de

conhecimentos, ênfase no ensino de conteúdos mas separados dos métodos investigativos da ciência ensinada, e certa ausência de reflexão filosófica e ética sobre o ato de ensinar. Vou comentar essas afirmações.

A questão da desarticulação entre formação teórica e formação prática é antiga e reincidente. Embora haja professores que não dominam a matéria, o mais comum são aulas desmedidamente teóricas que não favorecem a aprendizagem, além de não associarem o conteúdo à prática do seu ensino.

A formação prática para ensinar geralmente é feita em separado, em disciplinas chamadas “pedagógicas”, frequentemente dissociadas dos conteúdos específicos. Vou comentar mais esse tema. Conforme dados de que disponho, os conhecimentos pedagógico-didáticos nesses cursos correspondem a 12% e 14% da carga horária total, o que me parece irrisória.

Por um lado, essa precariedade da formação pedagógica pode representar prejuízos incontornáveis na trajetória acadêmica dos estudantes à medida que métodos de ensino demasiadamente tradicionais, débeis procedimentos de ensino, avaliações meramente classificatórias e punitivas, enfim, a “falta de didática”, levam a aprendizagens superficiais, desinteresse dos estudantes, falta às aulas, reações agressivas e, muito frequentemente, desistência do curso. Por outro lado, há uma notória impotência da área da educação em saber dispor a esses professores recursos teóricos e práticos da didática para uma efetiva ajuda para superar sua deficiente formação pedagógica.

Em minhas pesquisas em didática tenho estudado a relação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos, constatando que eles se encontram completamente dissociados no currículo e na metodologia de ensino utilizada pelos professores. Essa dissociação se reflete na separação entre didática e didáticas específicas como se a didática nada tivesse a ver com a epistemologia das disciplinas.

Em minha opinião, não há propriamente uma didática geral igual para todas as matérias, assim como não há didática fora de um determinado conteúdo e dos métodos investigativos que levam à constituição lógica desse conteúdo. Isso significa que ensinar, por exemplo, biologia, significa recorrer aos conteúdos e processos investigativos dessa ciência e reconstituir os em situações didáticas em que os alunos podem realizar uma atividade investigativa semelhante à do cientista da biologia.

Desse modo, os métodos de ensino de uma ciência são inseparáveis dos métodos investigativos dessa ciência, digo mais, os métodos de ensino são derivados dos processos investigativos pelos quais se chega ao conteúdo de uma ciência. Vou resumir meu ponto de

vista: o conhecimento pedagógico-didático do professor, cuja função é prover os meios para a aprendizagem efetiva dos alunos, depende do conteúdo e das particularidades investigativas da ciência ensinada, ou seja, a lógica que preside o conhecimento pedagógico subordina-se à lógica do conhecimento disciplinar. Junto a isso, há mais dois elementos a agregar no trabalho profissional do professor: levar em consideração as características individuais físicas, cognitivas, afetivas, dos alunos que afetam sua aprendizagem e o contexto sociocultural que traz para a situação didática.

Não posso deixar de comentar que esse conjunto de problemas que envolve a situação do exercício profissional de professores tem sua explicação na formação social e histórica do país em que a elite social e política reiteradamente mantém, secularmente, o dualismo perverso da educação: a formação geral propedêutica para os ricos e o ensino profissional para os pobres.

As políticas educacionais desde a ditadura militar foram intencionalmente definidas no âmbito de interesses do capitalismo internacional e, na Nova República, desde o período da transição democrática, e mais precisamente, desde os anos 1990, elas têm sido pautadas conforme orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco, a OCDE, entre outros. Essas orientações, no campo da educação escolar há, pelo menos, 34 anos, têm como referência o currículo de resultados visando, exclusivamente, preparar os estudantes em habilidades e competências para o trabalho, resultando numa escola de baixa qualidade social e pedagógica que desvaloriza o trabalho docente transformando os professores em profissionais práticos dos quais foram retiradas a autonomia, a iniciativa e a criatividade.

Estão postos, portanto, sérios desafios na concepção de formação, no formato curricular, na prática docente dos professores formadores, na formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores em exercício, junto com a luta pelos salários e condições de trabalho, a implementação de políticas públicas de valorização profissional e ações necessárias para atrair estudantes para as licenciaturas de modo a assegurar a qualidade social e pedagógica da escola em função da formação humana dos alunos e do desenvolvimento do país.

Políticas curriculares para a formação de professores

Entrevistadores: Recentemente, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CNE/CP n. 04, de 29 de maio de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, revogando os atos de 2015, 2019 e 2020. O senhor avalia que ocorreram mudanças significativas com o advento da Resolução n. 04/2024 em relação às anteriores? Como o senhor vê a formação inicial de professores no Brasil nesse novo cenário?

Professor Libâneo: Penso que comentar sobre a Resolução CNE/CP n. 04/2024 e as suas consequências na formação de professores requer breve menção ao histórico das discussões sobre a formação de professores, às resoluções anteriores e ao contexto de sua elaboração. Muito debate já ocorreu no país sobre o formato da formação de professores envolvendo a atuação de instituições, entidades, associações e representantes do Ministério da Educação, há boas publicações sobre isso.

A trajetória das Diretrizes Curriculares precisa ser considerada conforme contextos históricos tendo em conta a orientação política de diferentes governos, as relações de poder, as articulações da sociedade civil envolvendo entidades e associações do campo educacional e, especialmente, as interferências de organismos internacionais e seu impacto nas políticas educacionais.

Gostaria de voltar um pouco no tempo. As discussões mais pontuais sobre diretrizes e formatos de formação de professores em nosso país, na história mais recente, se iniciam por volta dos anos 1980 quando há certo declínio dos controles da ditadura militar com a chamada abertura política, abrindo espaço para realização de congressos e encontros acadêmicos e sindicais, de debates, de edição de publicações.

Foi esse clima político que levou à reorganização e mobilização política e acadêmica no campo educacional com a criação de várias entidades como o Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES (1978), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação - ANPEd (1978) e a Associação Nacional de Educação - ANDE (1979), entre outras. Essas três associações estiveram à frente da realização em 1980, em São Paulo, da I Conferência Brasileira de Educação, ainda no período da ditadura militar.

Nessa Conferência foram amplamente abordados caminhos e estratégias, numa perspectiva sócio-crítica, de reconstrução da educação brasileira, principalmente a retomada do significado social e político da escola pública e sua função social e política em relação aos setores sociais majoritários da população. O que quero destacar aqui é o surgimento de associações voltadas à discussão da formação de professores porque foi nessa I CBE é que foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, inicialmente voltado à reformulação do curso de pedagogia, mais tarde incluindo a política global de formação de educadores. Em 1983,

esse Comitê foi transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) que, por sua vez, deu origem, em 1990, à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). É conhecida a atuação política da ANFOPE, junto com outras entidades representativas do campo da educação, especialmente no processo de elaboração da LDB de 1996, da Resolução CNE/CP n. 01/2006 sobre Diretrizes Curriculares para o curso licenciatura em Pedagogia e das Diretrizes Nacionais de 2015 para a formação de professores.

Essa rememoração do movimento dos educadores pela reformulação dos cursos de formação de professores no final dos anos da ditadura militar me leva a fazer uma ligação com outros fatos importantes que emergiram na política brasileira no período da Nova República a partir de 1985. Esse período de transição democrática e da promulgação da nova Constituição Federal de 1988 coincide com o avanço do modelo econômico neoliberal, principalmente a partir dos anos 1990, que é o pano de fundo para o surgimento da Resolução CNE/CP n. 01/2002 (DCN/2002).

Essa Resolução foi a primeira formulada especificamente para a formação de professores surgida no contexto das reformas educativas de cunho neoliberal. Essas reformas têm início nos anos 1980 em países da Europa, expandindo-se em seguida para as Américas girando, geralmente, em torno de quatro estratégias: novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, reformulação dos currículos, priorização de aspectos financeiros e administrativos, profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala, tendo como eixo um novo conceito de qualidade educacional baseado em produtividade, competitividade e eficiência.

Como se sabe, as reformas educativas surgiram acopladas às reformas econômicas, prevalecendo a lógica financeira e a lógica do mercado. Para os países em desenvolvimento, foi considerada crucial a melhoria da qualidade do ensino para a competitividade internacional, para o que seria necessária a formação de professores. A partir de 1990, organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO passaram a formular políticas específicas, diretrizes e normas em relação a políticas educacionais de países em desenvolvimento ou emergentes.

O marco histórico dessas influências supranacionais na educação mundial foi a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, organizada e dirigida por vários organismos internacionais, mas principalmente pelo Banco Mundial e UNESCO. Dessa Conferência resultou a Declaração Mundial sobre Educação

para Todos assinada pelos países membros, inclusive o Brasil, com o compromisso de elaborar Planos Decenais contendo as diretrizes e metas estabelecidas nessa Declaração. Está aí a origem dos vários planos nacionais de educação elaborados no Brasil. Posteriormente, foram realizadas outras em Nova Delhi, Dakar e Incheon, todas elas reiterando as orientações da Declaração de 1990, que ainda é o principal documento de referência para orientação política e técnica para países emergentes principalmente da América Latina e África. No Brasil, o Ministério da Educação formulou o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) em cumprimento às resoluções da Conferência da Tailândia, o primeiro dos planos subsequentes.

As orientações contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos são claras no sentido de focar a aprendizagem escolar em conhecimentos úteis e habilidades expressas em competências e habilidades, aferidas com base em sistemas externos de avaliação de desempenho, modelo de ensino que veio a se chamar de educação de resultados.

Um documento do Banco Mundial de 2010 sobre Aprendizagem para Todos declara, expressamente, que os sistemas de ensino devem pautar objetivos voltados para o mercado de trabalho para prover aos estudantes conhecimentos, habilidades e competências necessários para prosperarem em uma economia global competitiva. A Resolução CNE/CP n. 01/2002 foi alinhada diretamente a essas orientações, definindo competências e habilidades para formar um professor eficiente voltado para a prática, tanto é que foram fixadas 400 horas de prática como componente curricular. Estabelecem, também, a individualização do processo de formação continuada em que o professor é orientado a desenvolver competências para o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e, junto com isso, formas de monitoramento e controle do seu trabalho que provocaram mudanças nas condições de exercício profissional resultando na precarização, desvalorização e intensificação do trabalho.

Em um novo contexto político marcado pelo início do governo Lula em 2003 e, em seguida, pelo governo Dilma Rousseff (2011-2016), foi homologada a Resolução CNE/CP n. 02/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Esse documento trazia princípios bastante diferentes em relação à resolução anterior, entre eles, a defesa da educação emancipatória e crítica, a necessidade de uma base nacional comum de formação, a valorização do conhecimento científico conforme a indissociabilidade entre teoria e prática, valorização do profissional da educação, vínculo da formação com a realidade social. Estabelecia, também, a responsabilidade das instituições formadoras em garantir a indissociabilidade entre a formação inicial e a continuada e a colaboração entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Ao invés de um

currículo padronizado, os cursos de formação deveriam garantir uma identidade própria. Esse conteúdo da Resolução contemplava, sem dúvida, aspirações progressistas dos movimentos organizados de educadores, à frente a ANFOPE.

No entanto, é preciso analisar outros aspectos da Resolução CNE/CP n. 02/2015 que dizem respeito ao contexto político internacional e nacional das reformas educativas. De fato, essas DCN decorreram de exigências da Lei Federal n. 9.394/1996 e das recomendações do Plano Nacional de Educação 2014-2024, documentos esses elaborados por diferentes segmentos da sociedade, como o Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação, órgãos de governo, associações de educadores, secretários municipais da educação como, também, por representantes de fundações e setores privados defensores de interesses financeiros e do mercado. Não é nada fora de propósito dizer a Resolução CNE/CP n. 02/2015 resultou de um consenso possível em meio à disputa de interesses entre associações defensoras de um projeto de escola pública e setores privatistas.

Em razão disso, a crítica mais contundente ao seu conteúdo diz respeito ao praticismo na formação de professores decorrente, por um lado, da visão dos setores privatistas que concebiam uma formação prática e de baixo custo desprovida de fundamentos teóricos, na lógica da educação de resultados, por outro, da adesão de boa parte das entidades de educadores à epistemologia da prática, uma visão de formação de professores que valorizava o caráter pragmático e instrumental da formação, ou seja, a reflexão sobre o aprender fazendo, na base do conhecimento de senso comum existente na experiência corrente de trabalho. Desse modo, ainda que não apareça na Resolução a palavra “competências”, ela permeia seus vários artigos na forma de detalha das habilidades muito próximas a aspectos práticos da profissão.

A trajetória da Resolução CNE/CP n. 02/2015 foi curta. De fato, entre a aprovação dessas Diretrizes e a formulação das de 2019, surgiram as discussões para a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já instituída na Lei Federal n. 9.394/1996, mobilizando, novamente, de um lado, empresários e fundações privadas e, de outro, associações e entidades defendendo uma educação de caráter sócio-crítico. Neste momento, os privatistas se organizaram no Movimento Todos pela Educação tomando a dianteira na elaboração e construção da BNCC.

Nesse meio de tempo, ocorreu o golpe civil-parlamentar com a deposição de Dilma Rousseff do poder e a instituição do governo Michel Temer que, entre outras medidas, impõe mudanças na composição do Conselho Nacional de Educação, que passa a contar com a participação de setores privatistas e do terceiro setor, reunidos no Movimento Todos pela

Educação, em boa parte responsáveis pela versão final da BNCC, de 2017, e da BNC-Formação, de 2019.

Desse modo, cria-se a Resolução CNE/CP n. 02/2017, em processo conturbado e com críticas do campo educacional, instituindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, consolidando a educação de resultados e o currículo baseado em competências e habilidades. Na lógica da BNCC, o conteúdo da Resolução CNE/CP n. 02 de 2019 consolida as metas da agenda neoliberal para a formação de professores, vinculando esta, explicitamente, às competências e habilidades prescritas na BNCC de 2017, e mantendo o discurso persuasivo e performático de um professor eficiente e eficaz, anteriormente inscrito na Resolução CNE/CP n. 02/2002.

Como resultado, as instituições universitárias são desqualificadas como lugar privilegiado da formação docente, ganhando espaço a presença de cursos específicos de cunho prático, em que se valorizam mais os conhecimentos pragmáticos do que os fundamentos científicos, artísticos, filosóficos e políticos. Dissociando conteúdo e forma, e subordinando esta última à lógica tecnicista, o professor torna-se um executor de prescrições, avaliado agora pelo que executa e não pela qualidade do conteúdo que organiza e da metodologia que utiliza para impulsionar a aprendizagem ativa dos estudantes. Desta vez, não há nenhuma reserva por parte dos legisladores em supervalorizar a dimensão técnica e prática na formação de professores em detrimento da dimensão teórica e da reflexividade, transformando o professor em um reproduutor de pacotes de conteúdos e de práticas predeterminadas.

A Resolução CNE/CP n. 04/2024 foi a resposta do CNE às manifestações de movimentos e associações de educadores em relação à anterior. Seu conteúdo traz claros indícios de que os legisladores pretendiam minimizar as reações negativas e críticas surgidas no meio acadêmico em relação à Resolução CNE/CP n. 02/2019, incorporando termos correntes na área como unidade teórico-prática, práxis, socialização profissional, gestão democrática, educação inclusiva, desenvolvimento sustentável, exercício do pensamento crítico.

No entanto, na lógica da política curricular assumida pelo Ministério da Educação e das prescrições legais do CNE, não há como ignorar uma questão básica, ou seja, que essa Resolução se insere na linha da educação de resultados assentada no modelo de competências e habilidades e da avaliação em larga escala, já amplamente rejeitadas pelo campo acadêmico da educação e por muitos educadores. Mantém-se, portanto, o vínculo do currículo de formação com os conteúdos que fundamentam e demarcam as diretrizes curriculares para a Educação Básica, a BNCC.

O que está em jogo nessa vinculação? Em minha opinião e, certamente, de muitos educadores, a educação de resultados é um modelo educacional que não atende ao direito de todos a uma educação humanizante, emancipatória e democrática. Trata-se de um ponto inegociável por parte dos setores progressistas do campo da educação que é a rejeição desse modelo cuja marca é o enquadramento de políticas educacionais aos parâmetros socioeconômicos neoliberais.

A redução da educação escolar à preparação dos estudantes em capacidades produtivas e habilidades para interesses da economia leva ao desvirtuamento das finalidades humanas e sociais da escola e o conhecimento fica reduzido a competências e habilidades. Para esse tipo de educação, presume-se que o professor não necessita de conhecimentos teóricos da pedagogia e da didática, nem de reflexão sobre sua prática, já que as prescrições curriculares e procedimentais estão disponíveis para serem aplicadas. Reitera-se, assim, a visão instrumental da profissão docente e da formação inicial e a redução da formação continuada ao treinamento prático.

O enquadramento que mencionei, que é a subordinação do sistema de formação de professores à educação de resultados, materializada na BNCC, se reflete no conteúdo da Resolução. Associações e entidades representantes de setores do campo da educação como a ANFOPE (Associação Nacional para a Formação de Professores), a RePPed (Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia) e ANDIPE (Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino), mais diretamente ligadas às discussões sobre formação de professores, têm apontado em suas manifestações a respeito da Resolução CNE/CP n. 04/2024 as mesmas restrições encontradas nas resoluções anteriores como a cisão entre teoria e prática em que prevalece um tipo de prática esvaziada de fundamentos teórico-epistemológicos e as consequências disso como a tecnificação da docência, a precarização e a desvalorização da profissão.

As mesmas entidades têm salientado, também, que a legislação emanada do Conselho Nacional de Educação em notório pacto com as orientações do Ministério da Educação, subordina o sistema de formação de professores a interesses de grupos privatistas, favorecendo instituições privadas comerciais, incluindo as que fornecem cursos à distância, que fornecem formação aligeirada, praticista, acrítica, desprovida de fundamentação teórica. A baixa qualidade da formação profissional, lastimavelmente, rebate na qualidade social e pedagógica da escola pública.

Caros professores, minha impressão é de que o quadro geral da formação de professores não é alentador, continua sendo um terreno complexo, cheio de desafios tanto para as

associações e entidades representativas de pesquisadores e educadores e para as instâncias oficiais responsáveis pela regulação da formação quanto para as instituições formadoras e seus professores que, neste momento, com a Resolução CNE/CP n. 04/2024 em vigência, precisam aproveitar brechas para projetos mais criativos e inovadores de formação.

Desafios para a formação de professores

Entrevistadores: Nesse cenário de empobrecimento da formação de professores, reduzida a um conjunto de habilidades e competências centradas no pragmatismo, imediatismo e tecnicismo, quais saberes são necessários ao professor diante dos desafios da escola contemporânea? De que forma as instituições responsáveis pela formação de professores podem “ocupar as brechas”?

Professor Libâneo: A pergunta remete à pesquisa sobre saberes docentes, tema que tem recebido bastante destaque no campo da formação de professores e da didática. Enquanto saberes profissionais do professor, os saberes docentes envolvem um conjunto de elementos que constitui o conhecimento de base para a formação inicial e continuada. Na tradição das pesquisas nesse campo, no Brasil, verificada principalmente nos eventos do ENDIPE e da ANPEd, as tipologias de saberes que perpassam os trabalhos são as de Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Lee Shulman e mais recentemente, Antônio Nôvoa.

São, também, pesquisados autores como Philippe Perrenoud, Donald Schon e Kenneth Zeichner. Tardif e Gauthier são canadenses, Shulman, Schon e Zeichner norte-americanos, Nôvoa é português, Perrenoud é suíço. Esses autores têm sido as principais referências de estudos realizados no Brasil. No entanto, mesmo as pesquisas mais diferenciadas realizadas entre nós, elas não conseguem ir mais longe em relação às formulações originais. A esperança de novidades pode estar em pesquisas referenciadas em várias modulações dentro do movimento da didática crítica, recentemente revigorado.

Para responder à pergunta sobre o que penso de saberes necessários ao professor no contexto contemporâneo, eu preciso situar brevemente a discussão sobre saberes docentes com base nos autores mencionados. Tardif indica como saberes docentes: saberes da formação profissional, que são os conhecimentos pedagógicos adquiridos na formação acadêmica; saberes disciplinares, referidos ao domínio dos conteúdos específicos das matérias; saberes curriculares, que são as diretrizes, programas e objetivos do currículo escolar; saberes da

experiência, referentes aos conhecimentos adquiridos na prática cotidiana e na interação com o contexto escolar; saberes das tradições pedagógicas, valores, práticas e métodos pedagógicos herdados da cultura escolar. No entanto, o próprio autor reconhece a primazia dos saberes da experiência, na verdade, constituídos pelos demais saberes.

Daí se realça a referência à prática, a epistemologia da prática, para se apreender os saberes docentes. A lista de Gauthier é muito parecida com a de Tardif, ele menciona os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica e saberes da ação pedagógica. Por sua vez, Shulman aponta sete tipos de saberes: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento do currículo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educacionais; conhecimento do ambiente escolar e dos fatores que afetam o ensino; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação. É uma lista praticamente completa, que não omite nem os alunos nem o contexto sociocultural.

Mas, os últimos estudos de Shulman chegaram a uma síntese de quatro saberes: o conhecimento do conteúdo específico; o conhecimento pedagógico do conteúdo – o mais nuclear; o conhecimento pedagógico geral – que inclui os alunos, o currículo, a gestão da aula; o conhecimento do contexto tanto institucional quanto sociocultural. Esses estudos ressaltam, também, que a categoria mais importante é o conhecimento pedagógico da matéria, que significa organizar o conteúdo de modo que seja compreensível aos alunos, ou seja, é o conhecimento da disciplina no que se refere ao seu ensino. Esse entendimento de Shulman também aparece em autores franceses, por exemplo, Michel Develay, que destacam a relação entre a didática e a epistemologia das disciplinas, o que leva, na formação de professores, não só a valorizar o domínio do conteúdo, mas a compreensão da natureza do conhecimento, sua gênese e estrutura.

Nóvoa, mais recentemente, apresentou cinco disposições docentes: domínio científico de uma determinada área do conhecimento; a apropriação da cultura profissional pelo diálogo com outros professores, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação; a capacidade de relação e de comunicação com os alunos; trabalho em equipe, intervenção conjunta nos projetos educativos de escola; compromisso social, assumir princípios da inclusão social e da diversidade cultural.

Um olhar de conjunto para esses estudos aponta para a pertinência das formulações, pois contemplam ao menos dois conhecimentos de base assentados na tradição pedagógica desde Comênia, os jesuítas e Herbart, isto é, o saber da matéria ensinada e o saber pedagógico. Talvez

se deva criticar posicionamentos que hipervalorizam o conhecimento prático, pondo em segundo plano a teoria, o saber científico e acadêmico. De fato, como pontos em comum, elas apostam no entendimento de que os professores precisam de uma sólida base de conhecimentos a partir da prática, que a formação profissional deve estar assentado na prática e que os professores são práticos reflexivos.

É sabido, também, que o surgimento dessas teorias está associado às reformas educativas iniciadas na Europa e Estados Unidos no contexto do neoliberalismo no final dos anos 1980 que incluíam intervenção na formação inicial de professores, apoiando-se na epistemologia da prática. No entanto, considero pertinente a valorização da experiência dos professores como referência para os saberes: sua história de vida, o que pensam, o que fazem, como resolvem problemas em situações concretas. É uma perspectiva que volta a pesquisa para a realidade do professor e da escola além de contribuir para a constituição da identidade profissional, ainda que seja imprescindível que esses saberes de experiência sejam trabalhados numa perspectiva teórica.

Pelo menos as pesquisas em torno do professor como prático reflexivo, dentro de suas próprias perspectivas epistemológicas, põem relevo vias de superação da relação teoria-prática. São notórias as dificuldades de consumá-la. As condições reais da vida de professores, sejam as ligadas à sua origem social sejam as da sua formação escolar geralmente muito precárias, não lhes propiciam o repertório teórico necessário para a reflexão sobre a prática, além e existir uma imensa distância entre a produção acadêmica dos pesquisadores e a apropriação por parte dos professores.

Isso não invalida o fato de que, na ação docente, não é suficiente somente a prática ou somente a teoria. Então, diferentemente do que sustentam os defensores da primazia da prática, o que se espera é que o processo de formação de professores comece pelas exigências da prática para submetê-las à reflexão pelos instrumentos da teoria, ultrapassando o senso comum, a experiência imediata, ou seja, uma instrumentalidade lastreada em fundamentos teóricos.

Da minha parte, tenho buscado compor uma visão de saberes docentes a partir da teoria do ensino desenvolvimental de Vasili Davydov, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Conforme já falei, não descarto a contribuição dos mencionados estudos, mesmo porque não há muito o que inventar. Na sua formação os professores precisam ter conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos, conhecimento dos contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação do

ensino. No entanto, o conteúdo dessas categorias depende de premissas filosóficas e epistemológicas que irão modificar o entendimento delas.

Numa visão histórico-cultural, penso que a educação é um processo de hominização e de emancipação do ser humano, e a escola é o lugar em que os seres humanos se apropriam das capacidades e habilidades humanas encarnadas nos conteúdos da ciência, da arte, da filosofia, da moral, da tecnologia, por meio do processo de ensino-aprendizagem, portanto, do trabalho do professor.

Desse modo, entendo como conteúdos os conhecimentos básicos de uma matéria que sintetizam modos gerais de solução de problemas no âmbito de uma ciência, de uma arte, de princípios morais. O que quero dizer é que os conteúdos reúnem neles as capacidades e habilidades humanas que foram sendo desenvolvidas ao longo da história numa determinada ciência, arte, moral. Eu gosto de citar o psicólogo russo Aleksei Leontiev que diz que apropriar-se da experiência social e cultural por meio de conhecimentos significa incorporar capacidades e comportamentos humanos formados historicamente.

Para isso, na escola, é preciso colocar o aluno numa atividade que reproduza os traços da atividade humana encravados no objeto de estudo, ou seja, as capacidades humanas. Na minha leitura, isso significa que o aluno aprende biologia reconstituindo, numa atividade de aprendizagem, o caminho investigativo do cientista da biologia. Ou seja, trata-se de colocar o aluno numa atividade investigativa em que tenha oportunidade reconstituir, na situação didática, os procedimentos lógicos e investigativos utilizados pelo cientista.

Isso significa que o conhecimento pedagógico do professor depende do conteúdo e dos modos próprios de investigar da ciência biológica. Sendo assim, uma das habilidades esperadas dos professores é saber extrair dos conteúdos de cada matéria de ensino aquelas capacidades e habilidades humanas generalizadas ao longo do desenvolvimento da ciência que dá origem a essa matéria de ensino.

Para isso, precisam, obrigatoriamente, ter o domínio da estrutura conceitual das matérias e dos processos investigativos que levaram à constituição dessa estrutura conceitual. Disso eu concluo que as bases do conhecimento pedagógico estão contidas nas bases do conhecimento disciplinar. Mas não basta essa integração, é preciso ainda que o professor considere as características individuais e sociais dos alunos e o contexto social, cultural e material de sua vida.

Trata-se de uma visão diferente da de Shulman. Ele põe no centro de sua teoria dos saberes docentes o conhecimento pedagógico do conteúdo que entende como sendo a

compreensão que os professores desenvolvem sobre como ensinar melhor o conteúdo a seus alunos, isto é, como tornar o conteúdo comprehensível e envolvente para os alunos. Essa categoria de saberes representa, para Shulman, o núcleo da identidade profissional do professor.

No entanto, ele reduz o conhecimento pedagógico a estratégias e métodos mais eficazes para ensinar o conteúdo como ele próprio sugere: trazer exemplos, demonstrações, analogias, recursos audiovisuais, discussões, ilustrações ou explicações facilitadoras de conteúdos mais difíceis, correção de erros conceituais, ligação com outros conhecimentos. É como se fosse uma ponte entre o conteúdo e o ensino desse conteúdo para melhorar o ensino, adaptar o ensino às necessidades e condições dos alunos incluído o contexto desses alunos.

Na leitura que faço de Davydov, a integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático não é uma simples questão de estratégias, mas de articulação entre a epistemologia da matéria e as formas de sua apropriação por parte dos alunos, ou seja, o método didático supõe o método próprio das disciplinas ensinadas.

Dessas considerações, posso deduzir saberes básicos de formação do professor: 1) ter domínio da estrutura lógica da matéria, ou seja, os princípios da organização conceitual e os processos investigativos da ciência que dá origem à matéria; 2) identificar nos conteúdos as capacidades e habilidades a serem desenvolvidas com base nos conteúdos; 3) planejar tarefas de estudo em situações didáticas apropriadas em que os alunos são colocados frente a problemas de modo análogo à atividade dos cientistas; 4) ter conhecimento dos alunos, suas necessidades e motivos e saber mobilizá-los o estudo; 5) ter conhecimento dos contextos socioculturais dos quais os alunos participam e vivenciam (a vida familiar, social, as mídias, as tecnologias digitais, o trabalho, as relações sociais que compartilham etc.), como afetam a aprendizagem e como podem ser modificados.

Nos últimos anos, no quinto tipo de saberes profissionais, tenho dado destaque especial ao tema da relação entre desigualdades sociais e aprendizagem. Com isso, cabe ao professor não só ter conhecimento dos contextos socioculturais da vivência dos alunos, mas, principalmente, inserir as desigualdades sociais e a diversidade nos conteúdos, ou seja, trazer para as situações didáticas problemas significativos da vida corrente dos alunos para pensá-los com base nos conhecimentos científicos. Esta ação didática tem sido denominada de metodologia do duplo movimento no ensino, conforme propõe a pesquisadora Mariane Hedegaard. Trata-se de planejar situações didáticas que possibilitem ao professor fazer interagir o conhecimento teórico-científico com o conhecimento pessoal vivido pelos alunos em suas práticas cotidianas na família e na comunidade. Desse modo, o conteúdo torna-se significativo

para os estudantes e motivador para a compreensão tanto dos princípios teóricos da matéria quanto dos problemas da prática local e cotidiana. É a possibilidade de que a escola e os conteúdos façam sentido para a vida real dos alunos.

Curriculum e neoliberalismo

Entrevistadores: Professor Libâneo, em um contexto de consolidação do neoliberalismo, em que a educação é tratada como um produto a ser consumido e o foco recai sobre um currículo voltado para resultados, com ênfase na aferição de competências e habilidades restritas às demandas do mercado de trabalho, como o senhor avalia o papel da escola na formação de cidadãos críticos e engajados? Seria possível desenvolver um currículo de caráter democrático, humanizante e emancipatório?

Professor Libâneo: Penso que, presentemente, estão em disputa no mundo todo duas visões de finalidades e funções da escola contrapostas, a neoliberal e a sócio-crítica. São respostas a dois projetos sociais e políticos opostos, duas visões de modos de funcionar a sociedade, duas visões acerca do destino humano das pessoas. A visão neoliberal, em plena vigência no sistema educacional brasileiro representada pela BNCC, tem uma proposta de escola para voltada unicamente para a preparação de capacidades produtivas e habilidades por meio da preparação para o trabalho conforme interesses do mercado.

Como bem expresso na pergunta, trata-se da educação de resultados baseada numa pedagogia da transmissão e na aferição da aprendizagem por testes, cujos resultados servem para controlar as escolas e os professores. Essa visão, vinculada às orientações de organismos internacionais como a Unesco, o Banco Mundial, a OCDE, responde a interesses dos países mais industrializados do mundo, influenciando, há pelo menos 30 anos, os sistemas educacionais de países emergentes da América Latina, África e Ásia.

No Brasil, essas orientações vêm sendo implantadas nos sucessivos governos desde 1990, conforme já mencionei. Atualmente, essas orientações são assumidas por fundações e organizações vinculadas a empresas privadas e bancos, e que têm investido fortemente em influenciar os sistemas educacionais em preparar o aluno para o sistema produtivo, inclusive pela formulação da BNCC. Em minha opinião, a educação de resultados, traz imensos prejuízos à escola pública, põe obstáculos ao trabalho dos professores e prejudica a aprendizagem dos alunos.

Em contraposição a essa visão neoliberal da educação e do currículo, a visão progressista sócio-crítica visa uma educação humanizante, emancipadora e democrática. Trata-se de uma escola voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos por meio dos conteúdos da ciência, da arte, da formação da consciência crítica, da valorização da sensibilidade para o outro, da solidariedade, do desenvolvimento de valores sociais e morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural.

Mais especificamente, compartilho com muitos educadores o entendimento de que a finalidade mais importante das escolas é a formação humana dos alunos por meio da conquista do conhecimento produzido pela humanidade e do desenvolvimento de capacidades humanas, começando pela capacidade de pensar. Muito mais do que reduzir a escola à preparação de estudantes em capacidades produtivas para o mundo do trabalho, a visão sócio-crítica aposta na formação global dos seres humanos e cidadãos visando o desenvolvimento físico, psíquico, afetivo, moral.

Assim, na perspectiva em que me posicionei com base na teoria histórico-cultural, a educação escolar consiste em processos específicos de apropriação, pelos alunos, da cultura e da ciência desenvolvidas social e historicamente, formando capacidades e habilidades humanas que os ajudam a organizar seu comportamento e suas ações, pelo processo de interiorização. Para isso, professores precisam ser capazes de selecionar e organizar os conhecimentos, isto é, os elementos da ciência e da cultura que precisam ser internalizados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos, e de organizar adequadamente o ensino para a apropriação desses conhecimentos pelos alunos.

Em relação a essa visão progressista sócio-crítica tenho em mente que, num contexto de absoluta hegemonia da educação de resultados, a implementação de um currículo e de uma pedagogia de caráter democrático, humanizante e emancipatório, somente pode consumar-se como ação de resistência dos educadores, em movimentos coletivos, a partir das salas de aula e das escolas.

BNCC e o currículo de resultados imediatos

Entrevistadores: Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada. O senhor aponta que o documento mandatório se baseia em um currículo instrumental, com foco em resultados imediatos, centrado em habilidades e

competências limitadas às exigências do mercado de trabalho. Aproximando-se dos sete anos de vigência, como o senhor avalia o impacto da BNCC no currículo e na formação dos estudantes da escola pública brasileira? Afinal, professor, qual foi a escola que restou para os pobres?

Professor Libâneo: São, sim, sete anos de adoção da atual versão da BNCC, mas, na verdade, professores, são 34 anos ininterruptos de educação de resultados. Estou situando o ano de 1990 quando foi realizada a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos na Tailândia, organizada e bancada principalmente pelo Banco Mundial e pela UNESCO, conforme detalhei anteriormente.

A propósito do impacto da educação de resultados no funcionamento das escolas, coordenei, entre agosto de 2014 e agosto de 2016, no Estado de Goiás, uma grande pesquisa intitulada: *Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas de Ensino Fundamental*. O objetivo da pesquisa foi detectar em oito escolas públicas, por meio de observação de aulas, a presença do currículo de resultados nas escolas e seu impacto na qualidade de ensino.

Entre as conclusões, consta que: 1) a educação de resultados está voltada muito mais para problemas de economia do que para a formação e desenvolvimento humano dos alunos; 2) a regulação do sistema escolar pelas avaliações externas levou à exacerbação do tecnicismo pedagógico e, em consequência, à banalização do processo de ensino-aprendizagem ao reduzi-lo a práticas de ensino de transmissão e memorização e ao restringir a avaliação à aplicação de testes estandardizados; 3) O ensino de resultados reduz o aluno a um consumidor passivo, depositário de conhecimentos e habilidades, desconsiderando seu papel ativo na aprendizagem; 4) A educação de resultados baseada em avaliações externas resulta num ensino homogeneizado que desconsidera os fatores sociais, culturais, materiais, especialmente as desigualdades sociais, que intervém no rendimento escolar, incluindo os intraescolares; 5) Visa a responsabilização das escolas e professores pelo sucesso ou insucesso escolar dos alunos, culpabilizando e, ao mesmo tempo, desprofissionalizando o professor; 6) A educação de resultados institucionalizou, na escola pública, uma escola meritocrática que estabelece competição entre alunos social e individualmente desiguais, comprometendo a justiça social na escola.

A pesquisa conclui, portanto, que a propalada qualidade de ensino induzida pela visão neoliberal de educação resultou numa qualidade restrita e restritiva e, em alguns casos, ilusória. Restrita, porque se reduz a uma educação instrumental voltada exclusivamente para objetivos

econômicos, distanciada da formação humana, cultural e científica. Restritiva porque, ao basear-se em políticas de alívio da pobreza em países emergentes, acaba destinando aos pobres uma escola meramente instrumental, de baixo nível cognitivo, que nem sequer garante o critério de qualidade utilitário em função da empregabilidade. Por isso, também, que é uma proposta ilusória.

Em resumo, trata-se de uma escola pobre para os pobres, levando ao dualismo perverso da escola pública que já denunciei em artigo de 2012, apoiado numa afirmação de Antônio Nôvoa: o conhecimento e a aprendizagem para os ricos e o acolhimento social para os pobres no qual se inclui um ensino aligeirado e utilitário e ações de integração social. Desse modo, a BNCC, materialização da educação de resultados, produz evidentes impactos no currículo e na formação dos estudantes, repercutindo no sistema de formação de professores.

Em primeiro lugar, ocorre uma inversão das finalidades da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é reduzido ao atendimento de necessidades “mínimas” de aprendizagem para a sobrevivência e preparação para o mercado de trabalho. Com isso, exclui uma educação para o desenvolvimento de capacidades humanas em todas as dimensões da formação da personalidade.

Segundo, é reintroduzida uma escola de transmissão do conteúdo e de memorização, distanciada da pedagogia e da didática, em que o aluno é tido como indivíduo passivo, desconsiderando seu papel ativo no processo de aprender e em que são desconsiderados os fatores que intervêm no rendimento escolar, especialmente os sociais, culturais e materiais de vida que promovem a diversidade e as desigualdades, em prejuízo dos alunos pobres.

Em terceiro lugar, a política de educação de resultados jogou todo o peso das supostas inovações escolares para a redução da pobreza em medidas externas tipo currículo padronizado, modelos de gestão empresarial, atividades de ensino pré-programadas, sem espaço para ações pedagógicas na escola para enfrentamento, dentro dela, das desigualdades sociais e dos mecanismos de seletividade e exclusão. Enquanto isso, a pedagogia e a didática vão sendo abandonadas e o professor, sem assistência e apoio pedagógicos, se exime de atuar na emancipação do aluno.

Em quarto lugar, a educação de resultados instituiu a escola meritocrática, gerando uma qualidade restrita e restritiva, gerando injustiça social à medida que promove a exclusão dentro da escola, antecipando a exclusão na vida social. Em síntese, esta é a escola que restou para os pobres.

Currículo e direitos humanos

Entrevistadores: Professor Libâneo, considerando que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos estabelece que temáticas como raça e etnia, gênero, orientação sexual, pessoas com deficiência, diversidade religiosa, entre outras, devem permear o currículo escolar, como o senhor acredita que as escolas podem integrar essas questões em seu currículo e práticas pedagógicas?

Professor Libâneo: O projeto que tem mobilizado minhas pesquisas nestes últimos anos consiste em pensar uma escola socialmente justa. Penso que um dos mais importantes desafios aos pesquisadores em educação, aos colegas professores formadores, aos professores da Educação Básica, é buscar respostas à pergunta “para que servem as escolas”, principalmente as destinadas aos segmentos pobres da sociedade.

Conforme já falei, minha aposta é numa escola que promove e amplia o desenvolvimento das potencialidades humanas de todos os alunos visando sua inserção na vida social, política, cultural, profissional, ao mesmo tempo, incorporando nas práticas pedagógicas a diversidade humana sociocultural, em estreita ligação com as condições sociais, culturais e materiais de vida onde estão presentes as desigualdades sociais.

Defino como escola socialmente justa aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas, por meio de um currículo de formação cultural e científica aberto à pluralidade de sujeitos em suas origens sociais, diferenças e em suas peculiaridades culturais, articulado pedagogicamente com as desigualdades sociais e a diversidade sociocultural e, portanto, diretamente entrelaçado às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos.

Considero que essa escola põe em prática dois princípios. O primeiro, é o princípio ético-político de assegurar a todos o direito ao desenvolvimento de suas potencialidades por meio da educação e do ensino, condição da igualdade entre os seres humanos. O segundo, o princípio do atendimento à diversidade humana, social e cultural, e à consideração das desigualdades sociais reais. Todo ensino precisa partir das condições sociais, culturais e materiais concretas de vida dos alunos, fazendo uma articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano gerado nas vivências dos alunos em sua realidade social, cultural e material.

Minha preocupação como pedagogo é como lidar pedagogicamente com as manifestações da diferença, da diversidade e das desigualdades sociais. Penso que uma escola socialmente justa não pode se contentar com o critério bastante vago de qualidade social que tem sido usado por educadores progressistas e entidades acadêmicas e sindicais do campo da educação.

Quero falar de qualidade política e pedagógica que inclui: 1) um sólido currículo de formação cultural e científica, mas também flexível para incorporar nele particulares sociais, culturais, de etnia, raça, de gênero, e outras; 2) a adoção e aplicação de ações pedagógico-didáticas efetivas que atendam à diversidade sociocultural e promovam reparação às desigualdades sociais de origem e as desigualdades escolares, com metodologias adequadas, com sistemas de apoio permanente para atender e reparar dificuldades surgidas no processo de ensino-aprendizagem. O que proponho é inserir no trabalho com os conteúdos as questões que emergem das desigualdades sociais e da diversidade social e cultural; 3) Na organização do ensino, propiciar a cada aluno a possibilidade do máximo desenvolvimento de suas capacidades humanas, mantendo-se uma base igualitária comum de conhecimentos e, ao mesmo tempo, considerando as desigualdades sociais e escolares e a diversidade sociocultural.

Não posso garantir uma escolarização comum sem considerar as características individuais e sociais dos alunos, o repertório com o qual chegam à escola, seus modos de aprender, suas aprendizagens anteriores, sua cultura, seus valores, suas etnias, ou seja, reconhecer e valorizar as práticas socioculturais vividas pelos alunos em seu cotidiano.

Quero propor, portanto, que o atendimento à diversidade sociocultural e material dos nossos alunos deixe de ser um discurso retórico e edificante. Não basta reconhecer as diferenças, não bastam ações socioeducativas na escola para incluir a diversidade social e cultural. Nem é suficiente trazer experiências da vida cotidiana dos alunos, da cultura dos alunos, só para motivá-los a estudar.

Muito menos é suficiente uma escola reduzida a atender às identidades culturais. É preciso o desenvolvimento de compreensão conceitual por alunos, da função do conhecimento na sua vida fora da escola e, para isso, inserir a realidade dos alunos nas próprias formas de organização curricular, pedagógica e organizacional da escola.

Pobreza educativa nas escolas públicas brasileiras

Entrevistadores: O senhor destaca que o currículo, a relação entre professores e alunos, a gestão, a avaliação, as condições humanas, físicas e materiais, e o financiamento são requisitos essenciais para o funcionamento de uma escola. Nesse sentido, de que forma as desigualdades sociais impactam cada um desses elementos? Como o senhor avalia a relação entre pobreza e educação no contexto da escola pública brasileira?

Professor Libâneo: Nesta última década meus estudos têm se voltado para a relação entre didática e desigualdades sociais. Não me canso de repetir que desigualdades sociais produzem desigualdades escolares, desigualdades escolares produzem desigualdades sociais. Em resumo, o que tem a ver pobreza e processo de ensino-aprendizagem? Em que a pobreza afeta a educação escolar e em que a educação escolar pode minimizar ou ampliar a pobreza? Vou comentar agora sobre isso.

Conforme já me manifestei várias vezes nesta conversa, penso que a escola cumpre sua função social quando promove e amplia o desenvolvimento humano dos alunos por meio dos conteúdos, habilidades e valores, atuando, desse modo, na formação da sua personalidade. O papel da escola é ajudar os alunos na apropriação de conhecimentos, capacidades e habilidades, condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, portanto, condição de humanização dos indivíduos.

A viabilização dessa relação entre a educação, aprendizagem e o desenvolvimento ocorre no processo de ensino-aprendizagem pelo trabalho profissional dos professores. É preciso complementar esse posicionamento. A apropriação de conteúdos, habilidades se dá por sujeitos concretos, com necessidades próprias, interesses, motivos, inseridos em contextos sociais, culturais e materiais. É aqui que entra a diferença, a diversidade sociocultural e, especialmente, as desigualdades sociais.

Isso significa dizer que o domínio dos conhecimentos escolares pelos alunos tem a ver com as características individuais, sociais e culturais dos alunos, quer dizer, pelas vivências reais em suas famílias e em suas comunidades, pelo seu gosto pelo estudo, pela sua vivência no cotidiano da escola, pelos seus motivos para o estudo. Trata-se, então, de juntar a finalidade da escola de formação cultural e científica com as características individuais, sociais, culturais, materiais dos alunos. No trabalho do professor com os conteúdos, com as capacidades e

habilidades, com os valores humanos, ele precisa, obrigatoriamente, levar em conta a diversidade humana e as desigualdades sociais.

Meu entendimento é de que a diversidade humana surge da diferença entre os seres humanos, é a diferença situada em contextos históricos e concretos, enquanto as desigualdades, também circunstanciais, surgem quando uma condição de indivíduos ou de grupos leva à privação de direitos como a saúde, à educação, emprego, moradia etc., portanto, são econômicas, sociais, jurídicas, culturais.

No caso da escola, as desigualdades sociais têm a ver com as condições de vida, ocupação dos pais, nível de escolaridade, as características culturais da família, as práticas de criação de filhos, as práticas familiares de leitura e escrita, acompanhamento de deveres de casa, a organização interna da moradia, as expectativas dos pais em relação ao estudo dos filhos. Têm a ver com raça, sexo, religião, número de filhos, organização familiar, e tantas outras diversidades. Essas circunstâncias afetam o currículo, o trabalho dos professores e alunos, as formas de organização e gestão das escolas, a avaliação das aprendizagens.

Penso que há uma luta necessária de toda a sociedade contra a pobreza, condição indispensável para o desenvolvimento sustentável e à humanização da sociedade, e estou plenamente de acordo com isso. Esse compromisso com a pobreza passa pelo econômico, pelo social, pelo ambiental, que são as dimensões do desenvolvimento sustentável. Mas penso que temos um compromisso pedagógico com a pobreza e as desigualdades sociais no cotidiano da escola e das salas de aula. Por isso falo da escola socialmente justa, uma escola que atue na reparação das desigualdades sociais por meio do currículo, da pedagogia, das formas de organização e gestão da escola. Então, o que caracteriza uma escola socialmente justa?

Em primeiro lugar, a existência de um currículo comum a todos, de caráter científico, aberto à pluralidade de sujeitos em suas diferenças, origens sociais, e em suas particularidades culturais, visando articular o princípio da formação cultural e científica com o princípio da atenção à diversidade e desigualdades sociais. Trata-se de um currículo centrado no conhecimento escolar, são eles que possibilitam o fortalecimento das capacidades intelectuais, de formar conceitos, de desenvolver a capacidade de pensar, de argumentar, de estabelecer relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos trazidos da sua vida na família, na comunidade.

Em segundo lugar, a escola socialmente justa põe em ação práticas pedagógico-didáticas que introduzem no currículo e no trabalho do professor a diversidade cultural e as desigualdades

sociais, com base na compreensão dos conceitos científicos e em sua ligação com as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos, onde estão as diversidades e as desigualdades.

Em terceiro lugar, é uma escola que assegura atenção aos alunos na área socioafetiva, às relações interpessoais, às relações afetivas, e ao apoio aos alunos em suas dificuldades psíquicas e escolares.

Em quarto lugar, põe em ação práticas formativas em valores morais e atitudinais referentes ao respeito ao outro, às diferenças, à solidariedade humana, à justiça. Esses valores devem perpassar os conteúdos, mas eles aparecem nas formas de organização e gestão da escola, no cotidiano da vida escolar e nas formas de interação dos integrantes da escola.

Em quinto lugar, deve considerar que as tecnologias, enquanto produção humana, integram o conjunto de mediações pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas dos estudantes, numa perspectiva emancipatória.

Em sexto lugar, introduz formas de organização e gestão que favorecem um ambiente escolar acolhedor, confortável, seguro, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de professores e alunos. Elas propiciam o contexto social e humano que pode favorecer, mas, também, inibir a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social. Isso quer dizer que a organização da escola é uma prática educativa, ela também ensina, forma comportamentos e modos de agir.

Eu quero falar mais uma coisa sobre a relação entre pobreza e escola. Pobreza não é destino, nem nossos alunos nem os professores estão condenados à condição de pobreza, podemos romper com a pobreza, podemos investir em buscar dar mais qualidade ao nosso trabalho. A vida sempre pode ser melhor, podemos fazer melhor aquilo que já fazemos bem.

No caso dos professores, ajudar nossos alunos a terem acesso aos conhecimentos, a terem disciplina no estudo, a formar uma atitude científica, a desenvolver sua capacidade de pensar, a desenvolver o gosto pela leitura e escrita, a desenvolver espírito de solidariedade, a respeitar a diversidade humana.

Afinal, para que servem as escolas?

Entrevistadores: Por fim, professor, o senhor ressaltou, em sua fala na conferência de abertura, que existe um grande dissenso entre os pesquisadores, educadores, legisladores e associações sobre as finalidades educativas. A educação revela-se, assim, um campo de

conflitos de visões de mundo e de perspectivas teóricas, ideológicas e políticas. Nesse sentido, quais as principais concepções contemporâneas sobre a finalidade da escola? Afinal, para que servem as escolas?

Professor Libâneo: Para responder essa pergunta, eu preciso falar um pouco sobre esse tema que são as finalidades educativas da escola ou, de um modo mais explícito, para que servem as escolas? Trata-se de um tema trabalhado na filosofia da educação e que remete à intencionalidade dos processos educativos, já que os fins da ação humana antecedem as decisões.

Entendo, assim, que as finalidades da educação são um requisito prévio para definir as políticas educacionais, os currículos nacionais, os conteúdos escolares, as formas de organização da escola. Também os professores precisam das finalidades para elaborar seus planos de ensino e dar um sentido ao seu trabalho. Cada professora, cada professor que está na linha de frente da educação escolar, ao se dirigir à sua escola, ele tem em mente as finalidades que o motivam, ele tem uma resposta a essa pergunta crucial: “para que servem as escolas?”.

O primeiro esclarecimento conceitual sobre finalidades educativas é que elas são princípios que indicam uma orientação filosófica, concepções e valores que fundamentam a organização de um sistema educativo, traduzidos em seguida em objetivos e funções. O segundo é que elas expressam ideais que uma sociedade entende que deva introduzir e manter visando a educação de seus membros, e que esses ideais expressam intenções e interesses de diferentes classes e grupos sociais que compõem essa sociedade, em nível mundial, regional, local. Terceiro, é que elas induzem políticas educacionais e curriculares e, dessa forma, incidem diretamente no funcionamento das escolas e no trabalho dos professores.

Tal é o caso, por exemplo, da BNCC. Preciso dizer, também, que finalidades e objetivos são também objetos de disputa teórica e político-ideológica nas ciências humanas e na educação, do que resultam diferentes percepções acerca de objetivos e funções das escolas, formas de organização e gestão, formas de concretização do processo de ensino-aprendizagem. Penso, mesmo, que hoje vigora um grande dissenso entre pesquisadores, formadores de professores e professores acerca das finalidades da escola.

Já mencionei nesta conversa a existência, em âmbito internacional, de dois projetos políticos e pedagógicos em disputa, a visão neoliberal e a visão progressista socio-crítica. Suas visões sobre finalidades educativas escolares se projetam na elaboração de currículos, na caracterização do trabalho dos professores, nas formas de organização e gestão e nas práticas de avaliação. São também respostas à questão da justiça social na escola. Elas têm ressonância

na educação brasileira, a primeira, de cunho neoliberal, se manifestando na educação de resultados, a segunda, de cunho progressista, se desdobrando em três visões, a sociológica/intercultural, a pós-crítica e a socio-histórico-cultural. Elas são as concepções pedagógicas que, em minha opinião, têm mais expressividade no campo progressista.

A educação de resultados já foi apresentada, ela visa atender a todos oferecendo um currículo “mínimo” baseado em competências e habilidades, aferidas por testes padronizados, visando preparação para o mundo do trabalho. Esta é a finalidade educativa adotada nas políticas educacionais brasileiras há, pelo menos, 34 anos, atendendo expectativas estabelecidas por organismos internacionais e por setores do empresariado e fundações privadas.

No campo progressista temos três respostas mais em evidência na pesquisa e nas instituições de formação de professores em relação à pergunta “para que servem as escolas?”. A primeira eu denomino de visão sociológica/intercultural em que a educação é considerada no quadro das interações sociais. Visa atender a todos oferecendo um currículo diversificado assentado em experiências socioculturais locais e cotidianas, num ambiente de acolhimento às diferenças e à diversidade sociocultural, numa perspectiva de interculturalidade. Nessa visão, é assim que se promove a justiça social na escola. Ganha vários nomes como educação intercultural, educação plural, educação para a diversidade, pedagogia do cotidiano, educação inclusiva.

A segunda é a visão pós-crítica, em parte derivada da visão anterior, que propõe um currículo local associado às identidades culturais, tendo por critério a diferença e a diversidade cultural entre indivíduos e grupos, especialmente as diferenças étnico-raciais e de gênero. Nesta visão, mais do que as desigualdades sociais que vão surgindo na realidade social, importam mais os traços étnicos e culturais e de gênero que demarcam as diferenças entre as pessoas. Com isso, não há um conhecimento universal, há conhecimentos gerados nas culturas particulares e nas identidades culturais.

Estas duas visões de educação escolar carregam, sem dúvida, um sentido humanista e emancipatório, com forte peso nas práticas socioculturais na sociedade e na escola. Vem daí a valorização da educação indígena, educação quilombola, educação afro-brasileira, entre outras, sem dúvida, necessária em face do respeito às diferenças. Mas penso que a superestimação da diversidade, da diferença e das identidades culturais, em relação à igualdade de direitos, deixa em segundo plano conhecimento escolar e o desenvolvimento das capacidades de pensamento, enfraquecendo o direito a um currículo consistente de formação cultural e científica e de desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais.

Da minha parte, defendo uma visão que considero próxima à perspectiva socio-histórico-cultural, que propõe para todos um currículo de formação cultural e científica, articulado pedagogicamente com a diversidade sociocultural, e diretamente enlaçado às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos. A posição que defendo é diferente daquela que reduz a escola como lugar de oferta de um kit de competências e habilidades de sobrevivência social, conforme o currículo de resultados.

Também é diferente dos que defendem uma escola de vivências de experiências socioculturais, focada predominantemente no atendimento à diversidade sociocultural ou às identidades culturais dos alunos deixando em segundo plano os conteúdos e o trabalho propriamente pedagógicos. Também não compartilho uma visão de escola somente como lugar de acolhimento e integração social de alunos em situação de vulnerabilidade social.

Proponho uma escola socialmente justa em que materializa a relação dialética entre igualdade e diferença. Ou seja, defendo que todos somos iguais, todos somos diferentes, mas a diferença como uma característica constitutiva do ser humano, de modo que a universalidade ou igualdade entre os seres humanos é pressuposto das particularidades humanas.

Desse modo, a finalidade máxima da educação escolar é a formação e o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, isto é, naquilo que o ser humano tem de universal, em suas condições concretas; sendo o atendimento à diversidade um aspecto constituinte de uma visão mais ampla de finalidades educativas da escola. Conforme escreve Sinésio Ferraz Bueno, a universalidade do ser humano inclui o desenvolvimento da razão, da inteligência, e o direito à apropriação das formas de simbolização.

Mas devemos partir da singularidade do indivíduo para que ele desenvolva capacidades humanas que são características da universalidade do ser humano. Penso, então, que democracia na escola, justiça social na escola, consiste em trabalhar, ao mesmo tempo, com a igualdade e a diferença, no sentido de propiciar a todos uma sólida formação cultural e científica articulada com a diversidade social e cultural, entrelaçada com as condições sociais, culturais e materiais de vida.

A educação escolar e o acesso ao conhecimento possibilitam contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras. É o que chamo de escola socialmente justa.

CRediT

Reconhecimentos:	Agradecimentos ao professor José Carlos Libâneo pela entrevista concedida
Financiamento:	Fundação Araucária (FA) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito
Aprovação ética:	Não se aplica.
Contribuição dos autores:	LIBÂNEO, J. C.: conceitualização, curadoria dos dados e análise formal; TIROLI, L. G.: elaboração das questões, transcrição dos dados, organização das informações e revisão do texto; SANTOS, A. R. de J.: curadoria dos dados, análise formal e revisão do texto.

Submetido em: 15 de janeiro de 2025

Aceito em: 15 de janeiro de 2025

Publicado em: 25 de janeiro de 2025

Editora de seção: Quenizia Vieira Lopes

Membro da equipe de produção: Junior Peres de Araujo

Assistente de editoração: Simone Steffan Retkva