

Futuro da escola: o direito humano à educação e a escola socialmente justa

The future of school: the human right to education and a socially just school

José Carlos Libâneo

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

Goiás-Brasil

Resumo

Este texto rememora entrevista dada pelo autor à pesquisadora Marisa Vorraber Costa no livro *A escola tem futuro?*, publicado em 2003, do qual constam, também, entrevistas com outros pesquisadores do campo da educação acerca de suas visões sobre a escola. No primeiro tópico são trazidos excertos da entrevista que reproduzem asserções referentes ao futuro da escola há 22 anos atrás. No segundo, é apresentada uma reflexão sobre as asserções anteriores, mostrando que o futuro da escola antevisto em 2003 traz os mesmos questionamentos nomeados em 2025, no entanto, agravados. Por fim, no terceiro tópico, o autor reaviva suas esperanças na escola sonhada há 22 anos propondo bases conceituais e operacionais de uma escola socialmente justa que propicia, para todos, uma educação humanizante, emancipatória e democrática, especialmente para os setores empobrecidos da sociedade.

Palavras-chave: Escola pública; Futuro da escola; Escola socialmente justa.

Abstract: This text recalls an interview given by the author to researcher Marisa Vorraber Costa in the book *Does the school have a future?*, published in 2003, which also includes interviews with other researchers in the field of education about their views on schools. The first topic includes excerpts from the interview that reproduce assertions regarding the future of schools 22 years ago. The second presents a reflection on previous assertions, showing that the future of schools envisioned in 2003 brings the same questions mentioned in 2025, although aggravated. Finally, in the third topic, the author revives his hopes for the school he dreamed of 22 years ago, proposing conceptual and operational bases for a socially just school that provides a humanizing, emancipatory and democratic education for all, especially for the impoverished sectors of society.

Keywords: Public school; Future of schools; Socially just school.

Introdução

Há precisamente 22 anos, em 2003, Marisa Vorraber Costa publicava o livro de entrevistas com seis professores pesquisadores cujo título era uma pergunta: *A escola tem futuro?* Em sua apresentação, falando da escola, ela escrevia que nas décadas 1980-1990 “nos acostumamos a pensá-la como um bloco monolítico de problemas, finalidades e expectativas, e avançamos muito pouco, tanto na proposição de formas de colocá-la em funcionamento no interior das sociedades e da cultura, quanto no questionamento dos significados produzidos sobre ela e por ela”. Estamos no ano de 2025, e surge a pergunta incômoda: o que mudou? A propósito dessa pergunta, os organizadores deste dossiê da Revista Cocar relançam questionamentos aos entrevistados: o que pode a escola? Como está sendo seu presente? Qual é seu futuro? E ampliam suas indagações. Ainda que as escolas sejam hoje massificadoras e homogeneizadoras, podem ser um lugar de produção, criação, indagação, rebeldia? Ela pode apresentar respostas frente ao diferente, ao diverso e constituir relações de alteridade? Que reconfigurações a escola vem sofrendo? Que urgências lhe acometem? Este texto expressa uma contribuição para a elaboração de reflexões e proposições para enfrentamento dessas perguntas desafiadoras.

As entrevistas realizadas por Marisa, naquele momento, se deram em meio a expectativas de mudanças nas políticas públicas, especialmente as educacionais, com o início do primeiro mandato do governo Lula, tendo em conta as políticas herdadas do governo anterior e outras a serem implementadas, entre elas, as primeiras ideias sobre a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos com a inclusão da criança de seis anos nesse nível escolar, e a reformulação do Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Era, portanto, um momento de esperanças para pesquisadores e formadores de professores que desde os anos finais de esgotamento da ditadura militar revigoravam o movimento de reconstituição da escola pública obrigatória, gratuita, leiga. Mas era, também, um momento de mudanças na sociedade em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos com repercussões na economia, nos processos de trabalho, na intensificação dos meios de comunicação e informação e em novos requerimentos de qualificação profissional. Esse processo se inseria no contexto da globalização e da mundialização do capital que, a mim, me parecia exercer um impacto de grande intensidade no papel da escola e do conhecimento escolar. Não foi casual, assim, que, ao iniciar a entrevista comigo, Marisa recorresse a uma frase do meu livro

Adeus professor, adeus professora? lançado em 1998, aliás no mesmo ano da fundação da empresa Google:

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola – transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada (Libâneo, 1998, p. 7-8).

Eu acrescentava, ainda, que a escola sonhada visava propiciar aos estudantes maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada, aprender a aprender, capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental. Esses temas foram aparecendo ao longo da entrevista, alguns deles vou recuperar a seguir.

O futuro da escola há 22 anos atrás

O diálogo empreendido na entrevista trouxe à tona alguns temas a propósito da escola do futuro, mas, também, tangenciava os problemas que poderiam estar tolhendo esse futuro. Assim é que, ao lado de uma visão prospectiva sobre finalidades e funções da escola, surgiram temas como a macropolítica, as tecnologias digitais, o currículo escolar, a indigência da escola e os descompassos na formação de professores.

Sobre as finalidades e funções da escola, Marisa me perguntava se a minha visão registrada no livro *Adeus, professor, adeus professora?* ainda era importante nas sociedades atuais. Eu, então, reafirmei que, para mim, a finalidade social e política da escola continuava sendo a de formação cultural e científica, mediante a qual as crianças e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender e internalizar valores e atitudes, em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para a construção da sociedade democrática. No entanto, eu alertava que nós, educadores, ao lado de manter essas finalidades nucleares, deveríamos rever os processos, os métodos, as formas de educar, ensinar e aprender, uma vez que a escola não era mais a

única agência de transmissão de saberes, devido à existência das tecnologias da comunicação e informação e outros espaços de conhecimento. Eu dizia que as escolas deveriam prover as condições cognitivas e afetivas para que os alunos aprendessem a buscar a informação — na cidade, na TV, no rádio, no jornal, no livro didático, no vídeo, na Internet —, assim, adquirissem os elementos cognitivos para analisar criticamente essa informação e darem-lhe um significado pessoal. Ou seja, frente a uma informação fragmentada, lacunar, desordenada, vigente na sociedade, a escola teria que ajudar o aluno a reordenar e reestruturar essa informação e, assim, poder produzi-la e criar conhecimento, na condição de sujeito do próprio conhecimento. A ideia que incorporei de um pedagogo espanhol era de que a escola seria um “espaço de síntese” entre a cultura experienciada, vivida pelos alunos, na comunidade, na rua, nas mídias digitais, na família etc., e a cultura formal provida pela escola (Cañellas, 1993, p. 78). Essa cultura formal seria a formação cultural e científica de base que possibilitaria o desenvolvimento de processos intencionais e sistemáticos de ajudar a reordenar e reestruturar a cultura em mosaico. Em razão de que os alunos precisariam aprender a pensar, a formação de base implicaria um trabalho com a cultura, com a ciência, com a arte, para poderem compreender e analisar a sociedade em que vivem. Eu dizia, em outras palavras, que não há como a escola dar conta do volume de conhecimentos que se tem hoje, por isso ela precisa ensinar a pensar a partir dos conteúdos, não despejar conteúdos.

À época da entrevista, certos setores da academia me chamavam de “conteudista”, algo que me incomodava, porque eu tinha convicção de que minha noção de conteúdo não era aquela de conhecimento acabado, estático, no sentido tradicional e formal. Eu falava de conteúdos críticos, associados à experiência de vida dos alunos, aproximando-os dos interesses dos alunos, da vivência do aluno em sua cultura, conforme a tendência pedagógica conhecida por pedagogia crítico-social dos conteúdos, que eu havia criado no início dos anos 1980. Na verdade, eu me inspirava em dois autores franceses, George Snyders (1974) e Bernard Charlot (1979), que me ajudaram a formar a ideia de escola como mediação entre os conteúdos e as condições de vida dos alunos. Nessa mesma linha, eu também estava interessado em incorporar no meu pensamento as teorias da cultura conforme a visão dos espanhóis Gimeno Sacristán (1998) e Pérez Gomez (1999), autores de referência à época, precisamente para ter suporte para compreender a vida concreta dos alunos.

Menciono, também, na entrevista a busca de uma pedagogia do pensar. A partir daquela ideia da escola como espaço de síntese entre a cultura experienciada pelos alunos

nos vários espaços sociais e a cultura escolar, eu falava de uma pedagogia que ensinasse a pensar. Isso levaria a exigir do professor ações na sala de aula que ajudassem os alunos a desenvolver competências cognitivas, capacidades de pensar por conta própria, ou seja, aprender a investigar, a argumentar, a operar com conceitos, a comunicar-se, em resumo, desenvolver a capacidade de pensar, algo que tinha a ver com a teoria da aprendizagem de Vigotski e seguidores. Eu dizia, então, que o ensinar a pensar consistia, basicamente, em “ensinar os alunos a internalizar os modos de pensar, modos de raciocinar, modos de investigar, de cada disciplina do currículo”. Nesse caso, o bom professor seria aquele que se desse conta de ajudar os alunos a recorrerem aos processos investigativos da ciência ensinada. O bom aluno de geografia seria aquele que aprendesse a pensar geograficamente. Então, lidar pedagogicamente com o objeto de conhecimento seria lidar epistemologicamente com este objeto, considerando as peculiaridades do sujeito que aprende e os contextos sociais e culturais em que aprende. Isso teria a ver com a formação de professores, que precisariam ter um sólido domínio dos conteúdos, mas também domínio dos processos investigativos da ciência ensinada.

Marisa, na conversa, mencionou sua preocupação com a avassaladora invasão das mídias na nossa vida, pela televisão, pela informática, pela telemática, enfim, de todo o aparato tecnológico comunicacional que nos circunda. Segundo ela, “o próprio Pierre Lévy dizia que a gente está passando por uma verdadeira mutação cognitiva, inclusive, nossa interação com as mídias está produzindo transformações radicais no nosso jeito de sermos humanos”. Eu completei essa afirmação falando do impacto da presença das mídias na escola e no trabalho dos professores, por exemplo, o domínio que a informação exerce sobre a cabeça das pessoas, as mídias subjugando a todos e, com maior força, a juventude, mas muito especialmente a população pobre, a população desescolarizada. Acrescentei que as mídias também interferiam em nossas estruturas mentais, nos processos internos do aprender, e que os psicólogos e muito menos os pedagogos, não estavam preparados para ajudar os professores sobre como a criança e o jovem de hoje aprendem. E, obviamente, eu alertava sobre as dificuldades dos professores em lidar com essa nova realidade das tecnologias digitais.

Sobre o tema da formação de professores, Marisa trouxe um comentário sobre a onda do professor reflexivo (Libâneo, 2002), bastante forte à época. Para ela, essa abordagem

levava para uma certa endogenia do professor, ou seja, ele restringiria a reflexão sobre sua prática à escola e às práticas escolares com seus pares. Ela argumentava que, ao contrário, eles precisavam se abrir mais para o mundo, sair do confinamento aos problemas e às compreensões que emergiam do interior da escola, serem pessoas permeáveis trazendo o mundo para dentro da escola. Ou seja, ela estava concebendo um professor menos confinado e mais aberto, que pudesse trazer para a discussão na escola, as questões culturais mais amplas. Essas reflexões tangenciavam, diretamente, os formatos da formação docente que, segundo a entrevistadora, não estavam dando conta daquilo que se esperava que fossem as competências docentes. Referindo-se àquele momento, ela criticava o currículo disciplinar. “Há uma herança poderosa que não conseguimos romper [...] os problemas da juventude hoje, como sexualidade, drogas, comunicação, enfim, sobrevivência, como viver neste mundo complexo, isto aí tudo se resolve nos temas transversais, enquanto a história, a física, a matemática, a biologia continuam lá, intocadas, imutáveis, como sempre foram”. No entanto, quem está formando esses professores e professoras, também somos nós. “Há anos e anos estamos ensinando, investindo em ideias e teorias e, ao fim e ao cabo, descobrimos que batalhamos por caminhos que hoje mostram não terem sido adequados para as pessoas se qualificarem mais e melhor”. Eu acrescentei que, enquanto isso, a demanda para os cursos de licenciatura tem se reduzido. “É de doer saber que os melhores quadros do magistério, em muitos Estados, especialmente do Ensino Fundamental, estão deixando a profissão, vão atrás de empregos em outra atividade”.

A entrevistadora abordou mais um tema espinhoso, a indigência da escola. Ela indagava se a escola daria conta de corresponder a tantas tarefas dada sua indigência tanto em termos materiais, porque ela não acompanha nem incorpora os avanços tecnológicos, quanto em termos da precariedade da formação dos recursos humanos. “Não é regra geral, mas parece que a escola não é deste mundo, ela fica à margem do que acontece na sociedade. Em grande parte das escolas públicas do interior distante, como naquelas da periferia das grandes cidades, a gente observa essa indigência”. Mas, por outro lado, Marisa se perguntava como, apesar dessa indigência, escola ainda conseguia se manter tão forte nas representações que se faz dela. Relata vivências suas no trabalho que realizou numa escola de periferia ao constatar o quanto a escola era uma instituição ainda forte e sólida no imaginário da população. “Eu 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”. Mesmo assim, Marisa se perguntava como, com essa indignação, a escola pode dar conta de suas tarefas de ensinar as disciplinas, desenvolver competências profissionais para que as pessoas possam encontrar lugar no mercado de trabalho, saberes éticos para forjar a cidadania, fazendo com que cada um dos estudantes se tornasse, no futuro, um trabalhador cidadão, crítico, consciente. “Quanta coisa se espera da escola, e quão pouco se dá a ela para que possa concretizar tudo isso. E como um professor, com limites de formação, poderia ajudar a realizar tudo isto que se espera da escola?”

Em minha resposta a essas indagações, concordei com a indignação da escola e os descompassos na formação de professores. Mas reiterei meu posicionamento de que, frente a essa complexidade, nós precisaríamos acreditar que, de alguma forma, a escola precisaria ajudar nisso, ela precisa dar conta de suas finalidades e funções relacionadas com o conhecimento. “Eu não tenho dúvidas: menor ou maior acesso à educação escolar influi positiva ou negativamente na qualidade da capacidade reflexiva das pessoas e, conseqüentemente, no exercício de cidadania, profissão, usufruto de bens culturais, educação do 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. “Entra aqui a questão crucial da formação de professores, por mais batida e desgastada que seja essa fala. Temos que ter coragem de afirmar que a formação hoje é muito ruim, não teremos nunca qualidade de ensino sem bons professores e boas professoras. Eu sei que alguém irá me contestar: e as políticas educacionais, e o sistema, e a desvalorização salarial, e a falta de condições de trabalho nas escolas, e as faculdades privadas de fim de semana, e os problemas de pobreza e desemprego etc. Sei disso, há muita responsabilidade nisso do sistema público de ensino, mas vamos ser realistas para dizer que o resultado disso é um precário desempenho profissional que compromete a qualidade do aproveitamento dos alunos”.

O futuro da escola em 2025: os mesmos problemas, agravados

É incômodo constatar que a afirmação de Marisa Vorraber Costa (2003), feita em 2003 na apresentação do seu livro, de que a escola havia avançado muito pouco “tanto na proposição de formas de colocá-la em funcionamento no interior das sociedades e da cultura, quanto no questionamento dos significados produzidos sobre ela e por ela”, não sofreu substancial alteração. O futuro que virou presente mostra que persistem, em relação à escola,

boa parte dos impasses apontados no tópico anterior, porém, agravados. Uma retrospectiva sobre os rumos que foram tomando a educação escolar no Brasil, especialmente no que se refere à educação pública, gratuita, de qualidade social e pedagógica, mostra importantes momentos, embora descontínuos, de movimentação da sociedade e do poder público pela sua valorização e extensão a todos os segmentos da população. À época da entrevista aqui rememorada, ganhos haviam sido obtidos com a promulgação da Constituição de 1988, assim como se fortaleciam os movimentos da sociedade civil para a elaboração da LDB n.9.394/1996 e dos Planos Nacionais de Educação. No entanto, boa parte desses ganhos se frustraram com o golpe civil-parlamentar de 2016 tramado pelo então vice-presidente Michel Temer e setores políticos conservadores, consolidado pela eleição de Jair Bolsonaro em 2018. O período é marcado pela ascensão fascista no país em que desponta o culto à violência, o autoritarismo e o militarismo, as *fake-news*, o uso da religião para acobertar práticas ilícitas e retrocessos no campo ético. Economicamente, a agenda neoliberal já havia promovido a supressão de direitos sociais e trabalhistas, o congelamento dos investimentos públicos por 20 anos afetando diretamente as áreas da saúde e da educação tornando mais desamparadas as pessoas mais pobres, cerca de 70% da população brasileira. Na educação, se inicia, também, deliberadamente, o desmonte das bases da educação pública nacional com o corte dos recursos para a educação, a ciência e a pesquisa científica, a privatização e terceirização e ameaças de vigilância ideológica ao trabalho dos professores. Em paralelo, recrudescer a ideologia conservadora, com apelo à preservação de tradições, costumes e valores morais conservadores, à defesa da ordem social vigente, ao controle moral e militarização da sociedade, levando ao desencorajamento do pensamento crítico.

As mudanças no setor educacional se inserem no movimento de consolidação do neoliberalismo impulsionado por organizações internacionais vinculadas ao mercado, sobretudo, o Banco Mundial, a OCDE e a Unesco (Libâneo, 2012; 2016; 2019). O neoliberalismo já havia se tornado a orientação hegemônica da política educacional brasileira pelo menos desde os anos 1990, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, em torno da educação de resultados, promovendo a subordinação das finalidades escolares aos interesses do mercado globalizado. Sucessivos governos, desde então, até o presente, aderiram a essa orientação, culminando com a homologação em 2017 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inteiramente formulada nos moldes da Educação de resultados recomendada pelo Banco Mundial e a OCDE. Esse modelo de educação, que instituiu a escola

pragmática, utilitária, um ensino baseado em testes e na quantificação das aprendizagens, trouxe imensos prejuízos para a escola pública e para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Ela visa formar capacidades produtivas conforme interesses do mercado, não capacidades visando o desenvolvimento humano, não para desenvolver capacidades humanas. É uma escola de transmissão, de memorização de conteúdos, reduzida à aplicação de testes padronizados, banalizando o processo de ensino-aprendizagem. O aluno é destituído do seu papel ativo na aprendizagem, são desconsiderados os contextos sociais, culturais e materiais de vida dos alunos. Além do mais, essa política da educação de resultados desprofissionaliza o professor, torna o professor um executor de tarefas padronizadas, sem autonomia e sem criatividade. Em resumo, essa educação estimula a competição entre alunos socialmente desiguais, gerando uma qualidade restrita e restritiva, implantando a injustiça social na escola. É o que chamo de escola pobre para os pobres.

É nesse contexto que irrompem a pandemia e as medidas de isolamento social com consequências dramáticas para o processo de ensino-aprendizagem, impondo um retrocesso à educação escolar pública. Muitas análises foram feitas em torno de políticas inadequadas e da insensibilidade dos governos federal, estaduais e municipais para lidar com a pandemia como questão de saúde pública. O Brasil terminou o ano de 2021 com o total de 619.109 mortes por Covid 19. Em decorrência das medidas de isolamento social, o Ministério da Educação autorizou as aulas remotas emergenciais para a Educação Básica, mas nada planejou para cobrir as carências das escolas, dos professores e das famílias em relação a orientações pedagógicas e à infraestrutura necessária para serem efetivadas, como computadores e acesso à internet, carências essas que afetavam mais a população de baixa renda. As consequências da epidemia e das aulas remotas nas escolas públicas, no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos foram incalculáveis. Mal se sabe, ainda hoje, em 2025, os efeitos desses prejuízos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Cabe apontar, no que se refere ao quadro atual que atinge as escolas, um dos problemas mais gritantes que veio à tona com a pandemia, as desigualdades sociais. Já se sabia dos problemas crônicos das desigualdades sociais na sala de aula, nas dificuldades de aprendizagem, na falta de material escolar, nas dificuldades de assistência dos pais nas tarefas escolares, na falta de ambiente de estudo em casa etc. No entanto, as aulas remotas evidenciaram desigualdades, também, na falta de conectividade para acesso à Internet, na

disponibilidade de computadores, no manuseio de plataformas digitais, na carência de livros. Essas circunstâncias acentuaram o fato de que desigualdades sociais produzem desigualdades escolares e desigualdades escolares produzem desigualdades sociais.

O momento presente realça, também, o tema do alastramento das tecnologias digitais. A pandemia e o ensino remoto emergencial pegaram as escolas e os professores de surpresa, despreparados que estavam na utilização das tecnologias. Lastimavelmente, não há indícios de que a situação tenha mudado. No entanto, os fatos mostram que as tecnologias digitais vieram para ficar e, por isso, é preciso um posicionamento crítico em relação a elas sem desconsiderar sua característica de artefato cultural e de produção humana. Nenhuma tecnologia substituirá os professores, mas elas precisam ser vistas como recurso pedagógico para promover o desenvolvimento do pensamento. No livro *Adeus professor, adeus professora*, em 1998, eu escrevia que não podíamos recusar a tecnologia, o que levou colegas da academia a me rotularem de neotecnicista, porque eu estaria aderindo ao mundo tecnológico sob o capitalismo. A crítica poderia até ser compreensível pois por volta dos anos 1990-2000, a tecnologia era vista nos meios progressistas da educação como parte do sistema de exploração do trabalho visando maximizar lucros, produzindo a desumanização do trabalhador, a ampliação das desigualdades sociais, o desemprego, impactos na saúde mental e no ambiente, entre outras. À época da publicação do livro eu não desconhecia esse papel da tecnologia na lógica capitalista, mas eu via o mundo tecnológico como algo que vinha para ficar. No entanto, com o tempo, estudiosos desse tema no campo crítico passaram a ver a tecnologia em suas contradições. Ele compõe, sim, o aparato capitalista, mas, contraditoriamente, pode ser vista como produção humana, ou seja, resultado de decisões humanas em contextos sociais, culturais e materiais específicos, com potencial para intervir na transformação da sociedade numa perspectiva humanizante e emancipatória (Echalar; Peixoto; Alves Filho, 2020). É nessa perspectiva que as tecnologias não podem ser ignoradas, ao contrário, é preciso ajudar os professores a internalizarem uma compreensão da tecnologia numa perspectiva crítica e a se apropriarem dos aparatos tecnológicos no seu trabalho não apenas como objetos de uso, mas como produtos e processos da vida humana em sociedade. Desse modo, a tecnologia deixa de ser apenas componente do processo produtivo para ser vista como artefato cultural, produção humana e, portanto, integrante do patrimônio científico e cultural do qual todos os seres humanos precisam desfrutar em favor

do bem-estar coletivo, da redução das desigualdades sociais e escolares e do desenvolvimento econômico e social sustentável.

Outro tema que demarca fortemente o quadro da escola pública hoje é a acentuação do controle social sobre a educação escolar, fenômeno que já se observava em 2003. A lógica instrumental que passou a presidir o sistema escolar público no contexto do neoliberalismo não incidiu somente na adaptação do trabalhador às condições do mercado de trabalho, mas, também, em formas de gestão externa da vida individual, social, cultural visando à padronização de comportamentos, fenômeno que vem sendo designado por sociedade administrada. Na perspectiva da Escola de Frankfurt, numa sociedade administrada os indivíduos estão submetidos a formas de controle decorrentes das estruturas de poder-saber, incluindo as grandes empresas de comunicação e as redes sociais, levando à padronização do pensamento, à perda da autonomia de pensamento e ação, à redução da capacidade crítica, à despolitização, ao consumo acrítico das informações, à adesão às *fake-news*. Esse quadro incide negativamente nas crenças sobre o papel das escolas e do lugar do conhecimento escolar, colocando desafios muito concretos para a proposição de uma educação humanizante, emancipatória e democrática. Quanto ao impacto das redes sociais em todos os poros da sociedade trata-se, de fato, de uma ameaça à democracia, pois estão ligadas a poderosos interesses do sistema capitalista internacional e a grupos conservadores. Elas põem às escolas o desafio de se organizar em defesa da verdade, da liberdade, da democracia, da justiça social. Como promover uma prática escolar que possibilite uma reflexão crítica coletiva em relação à sociedade administrada e ao projeto de homogeneização cultural sustentado pelo capitalismo?

Em estreita relação com a sociedade administrada e a educação de resultados, pesquisadores falam hoje de um projeto civilizatório do capitalismo, visando, junto com a globalização econômica, uma globalização social e cultural (Lessard, 2021). Segundo o sociólogo norte-americano Popkewitz, os currículos e os testes de avaliações externas visam menos aferir conhecimentos e competências e mais fabricar um tipo de pessoa desejado pelo mercado. Segundo ele, as disciplinas científicas se convertem em meios para a criação de disposições psicológicas desejáveis para a produção de um tipo de cidadão, por exemplo, um cidadão empreendedor, inovador, solucionador de problemas etc., sob a lógica do mercado. Para uma escola do futuro, numa perspectiva crítica, que finalidades educativas para a escola

podem desafiar o projeto civilizatório capitalista em favor da justiça social, da justiça econômica, da sustentabilidade ambiental?

Uma observação final sobre a formação de professores e a indigência da escola pública. O diagnóstico apontado na entrevista de 2003 sobre esses dois temas pouco se alterou; aliás, vem sendo agravado. A profissão perdeu o encanto por causa de baixos salários, condições de trabalho, desvalorização social e econômica da profissão, formação insuficiente. Em todo o país, cursos de licenciatura estão fechando por falta de candidatos. A formação de professores vem se dando predominantemente em instituições privadas e, nestas, em cursos de educação a distância. Por outro lado, nenhum currículo substitui o trabalho de professores. Nenhum sistema de gestão leva a melhorar o desempenho escolar dos alunos sem o trabalho de professores autônomos e criativo. Se se trata da recuperação da escola, nada feito sem professores competentes e comprometidos na sua profissão. Está certo António Nóvoa: o futuro da escola pública depende do futuro dos professores. A indigência da escola, mencionada na entrevista de 2003, pouco se alterou. Além disso, a despeito da constatação, à época de valorização da escola e do conhecimento escolar pelas famílias e pelos alunos, o que se ouve hoje, com bastante insistência, são manifestações de rejeição, os alunos desprezam o conhecimento escolar em função de modos supostamente fáceis de ganhar dinheiro sem precisar frequentar a escola. Retorna com força a profecia do desaparecimento da escola.

Os temas da internacionalização das políticas educacionais a serviço do mercado, da pandemia e suas consequências no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, da incidência das desigualdades sociais na escola, da sociedade administrada, do projeto civilizatório do capitalismo, dos desacertos da formação de professores, da tendência de substituição da escola por outras formas de inserção no mercado de trabalho, remetem ao importante debate sobre as finalidades educativas da escola. Para que servem as escolas, perguntava o pesquisador inglês Michel Young em artigo de 2007 (Young, 2007). Desde os anos 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, vinha se acentuando a influência do Banco Mundial em relação aos países emergentes, levando à retomada de estudos sobre finalidades e objetivos da educação escolar (Libâneo, 2012; 2023). Desse modo, foram se configurando duas visões opostas de finalidades e funções das escolas, a neoliberal e a sociocrítica ou progressista. A neoliberal, visão dominante no sistema educacional brasileiro conforme já comentado, é caracterizada pelo currículo instrumental de

resultados e pela cultura avaliativa, visando a formação de capacidades produtivas por meio da preparação para o trabalho conforme interesses do mercado. A progressista, centrada na educação para a emancipação humana, visa o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos por meio dos conteúdos da ciência, da arte, da estimulação do senso crítico, do desenvolvimento de valores morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural.

Nesta segunda visão, assumida neste texto, o trabalho dos professores é atuar na formação e desenvolvimento dos alunos visando a contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades, oferecendo a cada aluno a possibilidade do máximo aproveitamento de suas capacidades intelectuais por meio dos conteúdos em ligação direta com a diversidade social, cultural e material. É ajudar seus alunos a crescerem e a se desenvolverem como pessoas, facilitando-lhes a aquisição de habilidades básicas tanto de tipo cognoscitivo como de autoconhecimento, de autonomia pessoal e de socialização.

Em minha opinião, o enfrentamento da educação de resultados, das consequências da pandemia, da sociedade administrada, da desvalorização da escola e do conhecimento escolar, reforça a pertinência de uma visão de escola e do trabalho dos professores voltada para a humanização e da emancipação humanas, atuando na formação da reflexividade crítica. No caso da pandemia, está na lembrança de muitos educadores duas evidências importantes decorrentes do fechamento das escolas: a valorização da escola pública e a imprescindibilidade do professor. As famílias sentiram no seu cotidiano a falta da escola e das professoras não somente para ensinar conteúdos, mas promover a socialização das crianças, estabelecer relações afetivas, prover orientação para valores morais e comportamentos sociais. Este momento peculiar da história da escola levou ao entendimento de que escola não existe só para passar conteúdo, ela cuida de formar seres humanos e cidadãos visando o desenvolvimento físico, psíquico, afetivo, moral, ela é um lugar de humanizar pessoas, de educar para valores humanos, para a solidariedade, para o reconhecimento do outro, para reconhecimento da diferença.

Idéias para outra escola do futuro: uma visão de escola socialmente justa

As proposições para a escola do futuro, tal como a concebo hoje, estão assentadas numa visão de escola socialmente justa, viabilizada por formas de organização escolar de cunho humanizante e pela didática desenvolvimental (Libâneo, 2024), visando articular a

formação cultural e científica com a diversidade e a desigualdade social. A escola socialmente justa tem em seu fundamento a ideia de que o desenvolvimento pleno dos seres humanos se realiza por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados e organizados ao longo do desenvolvimento histórico-social, em articulação direta com as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos em que se manifestam a diversidade humana e as desigualdades sociais. Vigotski, fundador da teoria histórico-cultural, já havia formulado seu entendimento de que o desenvolvimento psíquico do ser humano é impulsionado por condições históricas concretas de sua existência. Dessa forma, no decurso da história, pela atividade humana, vão se constituindo os saberes da cultura, da ciência, da arte, da moral cuja apropriação pelos indivíduos é condição para o desenvolvimento humano. A esse respeito, escreve Schmied-Kowarzik (1983, p. 10):

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, determinada por meio da tarefa natural e, ao mesmo tempo, cunhada socialmente, da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente, também, um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais.

A apropriação de saberes e qualidades humanas social e historicamente enraizadas visando a regeneração de sujeitos humanos ocorre por processos internos como a abstração e a generalização, ou seja, processos interpessoais se convertem em processos intrapessoais, tendo como base operações com signos. Conforme Vigotski, “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (1984, p. 64). Decorre daí o papel determinante da educação e do ensino no desenvolvimento na formação dos processos psíquicos superiores, pelo qual os indivíduos podem se apropriar das formas culturais e as interiorizá-las. Segundo o psicólogo russo Leontiev, a apropriação pelos indivíduos da experiência social e cultural por meio de conhecimentos leva à criação de aptidões novas, funções psíquicas novas. Diferentemente do processo de aprendizagem dos animais, “a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (Leontiev, 2004, p. 288). Aí reside, em minha visão, a principal função das escolas onde os alunos devem realizar uma atividade cognitiva equivalente à atividade humana anterior encarnada nessas capacidades.

Conclui-se, assim, que a educação escolar consiste em processos específicos de apropriação, por parte dos alunos, da cultura e da ciência desenvolvidas social e historicamente, como os signos culturais, “instrumentos psicológicos” que os ajudam a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de interiorização. Assim, a escola cumpre sua finalidade e sua função social quando promove e amplia o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos por meio dos conteúdos, atuando, desse modo, no seu desenvolvimento intelectual, afetivo e moral.

É necessário trazer um complemento indispensável aos fundamentos preliminares que acabei de expor. Este processo de educação e ensino pelo qual os alunos se apropriam de capacidades e habilidades humanas encarnadas nos conteúdos, se dá pela atividade de sujeitos concretos, com necessidades próprias, interesses, motivos, inseridos em contextos sociais, culturais e materiais. Isso significa dizer que a apropriação de conhecimentos escolares pelos alunos passa por motivos individuais e sociais para o estudo, os quais estão conectados às suas condições sociais, culturais e materiais.

O que acabei de expor representa a primeira exigência de uma escola socialmente justa, pois trata-se de prover essas condições para todos, independentemente de classe social, etnia, gênero etc., ou seja, um currículo de formação cultural e científica, articulado pedagogicamente com as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos., portanto, diretamente entrelaçado com a diversidade sociocultural e as desigualdades sociais.

Dubet (2004) assinala que escola justa é a que procura minimizar as desigualdades escolares a fim de que essas não aprofundem ainda mais as desigualdades sociais, a que garante aos alunos uma trajetória escolar que preserve sua dignidade e igualdade sem que sejam humilhados e, ainda, a que faz com que os alunos sejam tratados como sujeitos em desenvolvimento e não apenas como indivíduos engajados em uma competição. Sacristán (1998) propõe um currículo comum no qual tenham lugar as diferenças, de modo que o universal se componha com o particular. O currículo pode ser, assim, universal e comum, suficientemente aberto para acolher a multiculturalidade e as particularidades existentes na sociedade. A pesquisadora brasileira Carlota Boto (2005) propõe ponderar necessidades de equidade e justiça para traduzir, em termos de escolarização, algum nível de justiça distributiva: “trata-se, nesse caso, de pensar na diversidade sem abdicar, de maneira alguma,

do ainda necessário código de universalidade” (Boto, 2005, p. 793). Charlot (2005) defende uma escola que faça funcionar, ao mesmo tempo, os princípios do direito à diferença e o princípio do direito à semelhança, a diferença como atributo da universalidade do ser humano.

Esses pesquisadores nos ajudam a compor um conceito de escola socialmente justa em que se explicita como sua função primordial promover e ampliar o desenvolvimento humano de crianças e jovens por meio do ensino tendo em conta que, para isso, é preciso considerar as vivências dos alunos em suas condições sociais, culturais e materiais de vida em que se manifestam a diversidade sociocultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais.

Em síntese, justiça social na escola consiste em assegurar os meios de prover aos alunos, especialmente àqueles que mais precisam dela, a formação científica e cultural necessária, em conexão com a diversidade sociocultural, para o desenvolvimento de motivos e competências para participar de tarefas na sociedade de modo crítico e transformador.

A escola socialmente justa não se contenta com o critério bastante vago de qualidade social usado por educadores progressistas e entidades acadêmicas e sindicais. Ela inclui a adoção e aplicação de ações pedagógico-didáticas que compensem as desigualdades sociais de origem e as desigualdades escolares com um currículo rico, metodologias adequadas e assistência permanente às dificuldades escolares surgidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. É preciso saber que currículo, que metodologias respondem melhor às vivências dos alunos em suas condições sociais, culturais e materiais de vida, onde se manifestam a diversidade sociocultural, as diferenças individuais e sociais, a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais. O atendimento à diversidade sociocultural e material dos alunos no currículo requer ações pedagógico-didáticas concretas que assegurem sua incorporação nas próprias formas de organização curricular, pedagógica e organizacional da escola.

Desse modo, não basta reconhecer as diferenças e as desigualdades, não bastam ações socioeducativas na escola para o reconhecimento da diversidade social e cultural. Nem é suficiente trazer experiências da vida cotidiana dos alunos, da cultura dos alunos, só para motivá-los a estudar. É preciso o desenvolvimento de sua compreensão conceitual e da sua relação com o desenvolvimento pessoal dos alunos, isto é, da função do conhecimento na

sua vida fora da escola. Cabe à didática desenvolvimental a orientação teórica e prática para a efetivação dessa finalidade (Davídov, 1988).

A compreensão conceitual anteriormente mencionada diz respeito à formação do pensamento teórico-conceitual em conexão com a diversidade e desigualdades sociais. Como promover esse tipo de pensamento tendo em consideração as diferenças socioculturais e as desigualdades sociais no processo de ensino-aprendizagem? Como inserir pedagogicamente a diversidade e as desigualdades sociais no processo de ensino-aprendizagem? A resposta a essa pergunta remete à contribuição teórica e prática de dois pesquisadores contemporâneos da teoria histórico-cultural, Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin (Hedegaard; Chaiklin, 2005; 2004). Esses autores propõem a abordagem Radical-Local do processo de ensino-aprendizagem em que buscam articular o papel do ensino-aprendizagem na formação do pensamento teórico-conceitual com as práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos em seu contexto concreto de vida. Segundo eles, o conhecimento escolar está sempre enraizado em um contexto histórico e social, ou seja, os conceitos gerais herdados da experiência social e histórica da humanidade precisam ser trabalhados em conexão com a vida corrente dos estudantes. Por isso é radical e, ao mesmo tempo, local, porque esse conhecimento conceitual geral precisa ser articulado com as condições materiais, sociais e culturais de vida dos alunos. Para esses pesquisadores, a compreensão dos conceitos gerais das matérias pelo pensamento teórico-conceitual deve ocorrer por meio da, e em relação à, situação local de vida dos alunos, e é por esse caminho pedagógico que se promove o desenvolvimento individual e social dos alunos. Em outras palavras, os professores precisam guiar o ensino com base nos conceitos gerais e avançar para a realidade circundante em toda a sua complexidade, isto é, entender como os conceitos cotidianos interagem com os conceitos científicos e como esses conceitos gerais se manifestam nas condições sociais culturais e materiais concretas (Hedegaard; Chaiklin, 2005). Essa perspectiva se correlaciona perfeitamente com a proposta trabalhada por mim desde o início de minhas pesquisas de pensar uma escola que fizesse a articulação entre os conteúdos e a experiência social de vida dos alunos a partir das contribuições de Snyders e Charlot, conforme comentei anteriormente.

Esses estudos me levaram a dar seguimento aos ideais imaginados na concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos buscando uma conceituação da escola socialmente

justa. A junção da teoria do ensino desenvolvimental com a abordagem do ensino-aprendizagem radical-local me propiciou a principal questão que passou a orientar minhas pesquisas: de que forma as condições históricas e sociais de vida dos alunos e suas práticas socioculturais podem ser inseridas no trabalho com os conteúdos científicos, fazendo um duplo movimento entre os conceitos cotidianos gerados na experiência da vida cotidiana e os conceitos científicos trabalhados pela escola. Ou seja, o professor começa pelos conceitos cotidianos, vai aos conceitos científicos, e os alunos, agora compreendendo conceitualmente os problemas de sua vida cotidiana, retornam à sua família, à sua comunidade, com outra visão dos problemas. Esse foi o caminho que vejo hoje para o que venho denominando de escola socialmente justa, ou seja, uma escola como lugar da formação cultural e científica em articulação direta com a diversidade sociocultural, com a finalidade de apropriação de capacidades humanas criadas histórica e socialmente ao longo da história e materializadas na ciência, na cultura, na arte, na filosofia, na moral.

Referências

- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade** [on-line], v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.
- CAÑELLAS, Antoni Joan Colom. La educación como comunicación. In: CASTILLEJO, José Luis et al. **Teoría de la educación**. Madrid: Taurus Ediciones, 1993. p. 59-80.
- COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- ECHALAR, Jhonny; PEIXOTO, Joana; ALVES FILHO, Marcos. **Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da Educação Básica pública**. Unijui: Editora Unijui, 2020.
- GOMEZ, Angel Perez. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.
- HEDEGAARD, Mariane. Cultural-historical Approach to Learning in Classrooms. **Outlines. Critical Practice Studies**, [s.l.], v. 6, n. 1, 2004.
- HEDEGAARD, Mariane. **Learning and Child Development: a cultural-historical study**. Aarhus: Aarhus University Press, 2002.
- HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LESSARD, Claude. Les organisations internationales et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et adaptable. **Revista de Educação - Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-37, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: LIBÂNEO et al. (org.). **Em defesa do direito à educação escolar:** didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. [E-book]. p. 33-57.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrida.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LIBÂNEO, José Carlos. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Teoria da aprendizagem desenvolvimental: diálogo com José Carlos Libâneo. **Obtchénie. Rev. de Didática e Psicologia Pedagógica**, [s.l.], v. 8, jan./dez. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes inestables en educación.** Madrid: Morata, 1998.

SCHMIED-KOWARZIC, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

VYGOTSKY, Levs. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, [s.l.], v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Sobre o autor

José Carlos Libâneo

Doutor em Filosofia e História da Educação PUC-São Paulo (1990). Pós-Doc 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. Pesquisa sobre os seguintes temas: teoria da educação, teoria histórico-cultural, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, políticas públicas para a escola, organização e gestão da escola. Possui Bolsa de Produtividade do CNPq, Nível 2. É membro do GT Didática da ANPEd e ANDIPE. email: libaneojc@uol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6821-5946>.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 01/07/2025