

Teoria da aprendizagem desenvolvimental (TAD): diálogo com José Carlos Libâneo

Developmental Learning Theory (DLT): an interview with José Carlos Libâneo

*José Carlos Libâneo*¹

*Andréa Maturano Longarezi*²

*Roberto Valdés Puentes*³

RESUMO

A entrevista estabelece e aborda, a partir de um conjunto de dezesseis perguntas, os principais momentos no desenvolvimento acadêmico, pessoal, profissional, intelectual e político de um dos educadores, pedagogos e didatas mais relevantes da segunda metade do século XX e primeiras duas décadas do século XXI. José Carlos Libâneo (1945-) é responsável por uma obra vasta e sólida que é de domínio nacional e internacional, sobretudo seu livro *Didática* (1990), considerado na lista dos mais citados na área educacional. Intelectual politicamente engajado com a formação dos filhos das camadas mais pobres em favor de uma escola pública de qualidade, com a aprendizagem de conteúdos científicos vinculados às condições históricas e sociais concretas de vida dos alunos, Libâneo é um exemplo para as novas gerações.

ABSTRACT

The interview establishes and addresses, based on a set of sixteen questions, the main moments in the academic, personal, professional, intellectual and political development of one of the most relevant educators, pedagogues and didactics of the second half of the 20th century and the first two decades of the 21st century. José Carlos Libâneo (1945-) is responsible for a vast and solid work nationally and internationally known, especially his book *Didactic* (1990), considered among the most cited in the educational field. An intellectual politically engaged in the education of children from the poorest classes in favor of a quality public school, with the learning of scientific content connected to the concrete historical and social conditions of the students' lives, Libâneo is an example for the new generations.

¹ Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Valladolid (Espanha, 2005). Mestre em Filosofia da Educação (1984) e Doutor em História e Filosofia da Educação (1990) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular Aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente, Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Docente do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6821-5946>. E-mail: libaneojc@uol.com.br.

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (São Paulo, Brasil, 2018). Doutora em Educação pela UNESP (Araraquara, Brasil, 2001). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Docente dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5651-9333>. E-mail: andrea.longarezi@gmail.com.

³ Pós-Doutorado em Didática pela Universidade de Granada (Espanha, 2013). Doutor em Educação pela Unimep (Piracicaba, Brasil, 2003). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Docente dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8936-9362>. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com.

Palavras-chave: José Carlos Libâneo.
Ensino Desenvolvimental. V. V. Davydov.

Keywords: José Carlos Libâneo.
Developmental Education. V. V. Davydov.

1 Introdução

A presente entrevista dá continuidade ao 1º Ciclo Internacional de Entrevistas com importantes representantes da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. O ciclo procura colocar os pesquisadores brasileiros em contato com intelectuais e cientistas brasileiros e estrangeiros diretamente vinculados ao desenvolvimento das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo, no período de 1960 a 2019, responsáveis por contribuições importantes em diferentes frentes de trabalho, de países e cidades diversas, para a consolidação dos diferentes sistemas psicológicos e didáticos alternativos desenvolvimentais, em especial, do sistema Elkonin-Davidov- Repkin.

O contato será propiciado por intermédio de entrevistas que exploram as especificidades do trabalho desses teóricos, o impacto de suas ideias e obras na consolidação dos sistemas e teorias, o contexto no qual essa produção foi realizada, as especificidades concretas de cada posicionamento teórico, as reflexões geradas a respeito desse trabalho após muitos anos etc.

Com o objetivo de abarcar o longo período de desenvolvimento dos sistemas e da concepção de aprendizagem desenvolvimental produzido por eles, o ciclo de entrevistas prevê contemplar representantes das mais diferentes propostas que respeitem os seguintes critérios: (a) estar vinculado a momentos, etapas ou fases distintas da história de algum dos sistemas psicológicos e didáticos alternativos desenvolvimentais (PUENTES; LONGAREZI, 2020); (b) estar vinculado a grupos e variantes diferentes no interior dos vários sistemas; (c) estar vinculado a objetos e campos diversos no interior da teoria (psicologia do desenvolvimento, psicologia pedagógica, didática, metodologias da aprendizagem etc.); (d) estar vinculado a importantes representantes de algum dos diferentes sistemas; (e) estar vinculado a regiões geográficas distintas (cidade, repúblicas, países); (f) estar vinculado a movimentos atuais de renovação e de continuidade da teoria no âmbito de grupos, instituições, cidade, repúblicas e/ou países onde vivem e/ou trabalham); (h) ser um intelectual e pesquisador de alto reconhecimento no

âmbito acadêmico brasileiro e estrangeiro de manifesto na sua ampla e vasta produção científica, bem como na sua sólida inserção em grupos, redes, associações, centros, etc. de reconhecido prestígio nacional e internacional.

Serão efetuadas, quando possível, publicações bilingues das entrevistas (em sua língua original e em português). Espera-se que, com essa iniciativa, o ciclo ajude a intensificar e consolidar o conhecimento sobre a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental no Brasil, bem como na América Latina, em cujo processo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – Gepedi – tem desempenhado um protagonismo relevante, e, ao mesmo tempo, a estreitar os vínculos de colaboração com grupos e pesquisadores de reconhecido prestígio internacional.

A presente entrevista, a quinta do ciclo, é realizada ao filósofo, educador, pedagogo e didata brasileiro José Carlos Libâneo (1945-). O professor praticamente dispensa apresentação no âmbito nacional pela magnitude de sua obra acadêmica, docente, intelectual e política em prol de uma educação mais justa, equitativa, inclusiva e de mais qualidade técnica e cultural (LONGAREZI; PUENTES; SOUZA, 2020).

Juntamente com intelectuais e pesquisadores brasileiros, consolidou um pensamento progressista de educação, com forte influência de filósofos marxistas europeus e latino-americanos. A gênese e o desenvolvimento do pensamento se situam na conjuntura política que caracterizara as décadas de 1970 e 1980, frísada por numerosos e intensos movimentos políticos de democratização e transformação social. Além disso, sua trajetória acadêmica é marcada por uma postura crítica, de luta contra a desigualdade social, com seu caráter propositivo de transformação pela via da educação e dos conteúdos escolares (PUENTES; LONGAREZI, 2020).

A atividade intelectual de J. C. Libâneo se prolonga por cinco décadas. A mesma se anuncia por intermédio de uma sólida, criativa e extensa produção científica na área de educação que atingiu, desde a década de 1980, reconhecimento e expressividade política e acadêmica não só no Brasil, mas também em alguns países da América Latina. Libâneo é hoje um dos autores brasileiros mais publicado

e citado. Autor de obras como, por exemplo, *Democratização da escola pública: pedagogia crítico social dos conteúdos* (1985 [1996]), *Didática* (1990[2002]), *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (2000), *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (2001a)⁴, *Adeus professor, adeus professora?* (2001b), entre outros, está na lista dos didatas brasileiros com maior número de livros editados e referenciados. Suas obras *Didática* (1990) e *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (2001a), são clássicos da literatura pedagógica do país, junto com os livros *Escola e Democracia* (1983), e *Pedagogia Histórico- Crítica: primeiras aproximações* (1991), de Dermeval Saviani (LONGAREZI; PUENTES, 2020; LONGAREZI; PUENTES; 2023).

Para nós, membros e representantes do Gepedi – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente -, é uma alegria, um privilégio e um motivo de sincero orgulho não apenas o fato de que tenhamos construído uma relação de amizade e parceria com o professor José Carlos Libâneo ao longo de quase quinze anos, mas também estar coordenando essa entrevista, cujo conteúdo, com certeza, transformara-se em um manuscrito de enorme relevância histórica.

A entrevista está integrada por dezesseis perguntas que abarcam desde a trajetória pessoal, formativa, profissional, acadêmica e intelectual do autor, passando pelos processos de luta durante a ditadura, militância política, inserção nos principais fóruns nacionais na área da educação, participação no processo de redemocratização nacional e na elaboração das bases de uma didática crítico-social, aproximações com o enfoque histórico-cultural, com a obra de L. S. Vigotski e V. V. Davydov, assim como com a didática para o desenvolvimento humano, até a sua produção mais relevante no campo.

Enfim, gostaríamos de agradecer o professor José Carlos Libâneo, não só pela gentileza em responder cada questão com a precisão e riqueza de detalhes que lhe são características, mas também pela amizade, pelo carinho com que sempre se dirigiu ao Gepedi, ao periódico *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, aos eventos internacionais organizados pelo grupo, pelo

⁴ A 1ª edição dessa obra é de 1998. O livro, em 2020, chegou a sua 20ª edição.

trabalho em parceria ao longo desses anos e sobretudo pela sua enorme contribuição à educação, à pedagogia e à didática brasileira.

1) **Andréa M. Longarezi (AML) e Roberto V. Puentes (RVP):** Prezado José Carlos Libâneo, é notório o reconhecimento de sua pessoa como educador, pesquisador e defensor da pedagogia e da didática no Brasil. Para que o leitor possa conhecer melhor o percurso pelo qual esse trabalho foi sendo consolidado, inclusive com sua aproximação com o enfoque histórico-cultural e a didática desenvolvimental, gostaríamos que iniciasse apresentando sua trajetória formativa, profissional e acadêmica.

José Carlos Libâneo (JCL): Antes de tudo, quero agradecer a vocês e à *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica pela oportunidade de contar um pouco da minha história pessoal e intelectual. Me honra muito fazer parte desse trabalho dinâmico e coletivo que vocês realizam na UFU na consolidação de estudos e pesquisas na Teoria Histórico-Cultural, principalmente no campo da Didática Desenvolvimental. Sobre sua primeira pergunta, começo contando que sou de origem rural, filho de pequenos sítiantes, em um pequeno município do interior do Estado de São Paulo, Angatuba. Fiz os primeiros anos da escola primária em uma classe multisseriada, com a mesma precariedade e riqueza de muitas escolas rurais deste país. No 3º ano, fui levado ao Grupo Escolar da cidade. Meus pais eram quase analfabetos e viviam na roça num quadro de muita privação, mas, ao mesmo tempo, num contexto cultural de muita religiosidade e com forte influência da Igreja Católica. Foi por conta disso que, tendo concluído o 4º ano primário, com o consentimento dos meus pais, fui enviado pelo pároco da cidade, em 1955, ao Seminário Diocesano de Sorocaba, também no Estado de São Paulo. Nessa instituição, onde permaneci em regime de internato por sete anos e meio, fiz o Ensino Secundário que, à época, incluía o curso ginásial e o curso colegial. Concluído o colegial, fui encaminhado ao Seminário Maior da Arquidiocese de São Paulo, em Aparecida do Norte (SP), onde, em 1963, iniciei o primeiro ano de estudos de Filosofia. Detalhe importante: essas duas instituições me propiciaram um ambiente inteiramente impregnado da pedagogia jesuítica com fortes traços de conservadorismo político e moral, mas, também, de rigoroso regime de estudo e de

disciplina. No final desse ano, deixei o Seminário Maior e fui continuar os estudos de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde me formei no final do ano de 1966, como licenciado em Filosofia.

Minha trajetória profissional teve início depois de concluída a graduação. A oportunidade de trabalho apareceu quando, no último ano do curso, fiz uma disciplina sobre a teoria de John Dewey com um conhecido psicólogo e pedagogo, Professor Joel Martins. Esse professor prestava assessoria pedagógica a uma escola pública experimental em São Paulo denominado Grupo Experimental da Lapa, e me indicou para assumir o cargo de diretor de uma das unidades escolares desse Grupo. Eu estava, então, com 23 anos. Era uma escola pública autorizada pela Secretaria da Educação, dirigida por uma conhecida educadora, Therezinha Fram, com autonomia para contratação de professores, com o objetivo de desenvolver projetos de inovação pedagógica numa linha escolanovista que levassem a resultados de pesquisa, bem como cursos de capacitação de dirigentes e professores para a rede pública de ensino do estado de São Paulo. Havia quatro ginásios, a mim coube dirigir o que atendia alunos com defasagem idade/série escolar, portanto, maiores de 14 anos. Eram alunos provenientes de bolsões de pobreza em bairros de classe média da cidade de São Paulo. Desse modo, minha primeira experiência profissional em escola foi com alunos que tinham uma origem social semelhante à minha própria. Quero ressaltar que minha trajetória profissional teve, até esse momento, duas fortes influências no meu aprendizado de pedagogia: o seminário católico com a pedagogia jesuítica e a escola experimental com a pedagogia escolanovista, o que resultou numa surpreendente combinação sobre a qual posso falar mais adiante.

A convite da Secretaria Estadual da Educação do estado de Goiás, mudei-me com a família para Goiânia em 1973, inicialmente para trabalhar como consultor técnico em educação. Nessa época, em todo o Brasil, implantava-se a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) que determinava aos Estados a elaboração de Plano Estadual de Implantação da Reforma. Desse modo, vim a Goiás trabalhar na implementação desse

Plano. Concluído o trabalho, recebi convite para fundar e coordenar um Centro de Formação e Treinamento de Professores (CENTREFOR), ainda dentro das diretrizes da Lei 5692/71. Dirigi o Centro por três anos, oferecendo basicamente cursos de formação continuada para os professores do Estado. Ainda trabalhando na Secretaria, em março de 1975, fiz concurso público para professor da Faculdade de Educação da UFG. Após alguns meses de trabalho, enquanto esperava a contratação, fui chamado ao Departamento de Pessoal da Universidade onde fui informado de minha exoneração do serviço público. A demissão se deu por motivos políticos em razão da minha militância estudantil na juventude, por determinação do Serviço Nacional de Informações (SNI), órgão da ditadura militar. Identificado meu passado “subversivo”, o mesmo processo se repetiu na Secretaria da Educação estadual, de onde também fui demitido. De uma vez só perdi meus dois empregos com uma filha de cinco anos e um filho de três. Foi um momento muito sombrio da minha vida, mas, também, muito substancial no fortalecimento dos traços da minha personalidade.

Sem chances de buscar qualquer emprego público, trabalhei por dois anos numa empresa de crédito imobiliário na área de Recursos Humanos, realizando cursos de capacitação para funcionários principalmente na área de atendimento de público e vendas. Deixando esse trabalho, que não tinha nada a ver comigo, me juntei a uma professora pedagoga e a um colega experiente em questões financeiras para fundar uma escola privada à qual demos o nome de Colégio Vocacional, denominação de uma conhecida rede de escolas experimentais em São Paulo nos anos 1960. A escola oferecia Educação Infantil, curso primário e curso ginásial. Como diretor, pus em prática a experiência que já havia acumulado no Experimental da Lapa, de uma escola de orientação basicamente escolanovista. Permaneci seis anos nessa escola até 1980, quando fui readmitido na Universidade Federal de Goiás pela Lei da Anistia de 1979.

No final do ano de 1980 obtive licença para fazer o curso de Mestrado em Filosofia da Educação, na PUC São Paulo, concluído em 1984, emendando com o curso de doutorado em História e Filosofia da Educação, concluído em 1990. Retornando à Faculdade de Educação da UFG, lecionei no curso de graduação em pedagogia várias disciplinas pedagógicas, entre elas Teorias da Educação, Didática, Psicologia da

Educação, Organização do trabalho pedagógico. Nessa instituição, fui professor do Mestrado em Educação Escolar Brasileira, implantado em 1990, e coordenador no período entre 1992-94.

Após me aposentar da UFG, fui Professor Visitante na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP, 1997) e na Universidade Estadual Paulista Campus Marília (UNESP, 1999), um semestre em cada uma. Em 1997, fui contratado pela PUC Goiás lecionando no curso de pedagogia disciplinas como Psicologia da Educação, Didática, Teorias da Educação, Ensino e currículo, História da Educação. Nessa instituição, coordenei, junto com a colega Iria Brezsinski, o processo de implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação, a partir de 1997, primeiro o mestrado, depois o Doutorado. Fui vice coordenador desse Programa por três gestões. Atualmente, continuo como professor e pesquisador, e coordeno o Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq), na linha de pesquisa Teoria histórico-cultural e Práticas pedagógicas.

Ao longo da minha trajetória profissional participei de grupos de trabalho e comissões vinculados ao Ministério da Educação. Destaco três dessas atividades: Grupo de Trabalho para criar o documento orientador das políticas curriculares para cursos de formação de professor; Comissão de Pedagogia para o Exame Nacional de Cursos; Comissão Nacional de Avaliação de Cursos de Pós- Graduação, área da Educação (CAPES). Integrei essas comissões por conta de minha inserção no longo debate travado nos anos 2000, na área de educação, em torno do sistema de formação de professores. Minha participação se deu principalmente pelo fato de fazer parte de um grupo de colegas, dentro da área da educação, que se opunha, à época, ao posicionamento da Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE) em relação às diretrizes curriculares para a licenciatura em pedagogia.

Quero destacar alguns momentos importante na minha história de vida. No período de realização do meu Mestrado na PUC de São Paulo a partir de 1981, fui integrante ativo da Associação Nacional de Educação (Ande). Essa Associação foi fundada em 1979 por um grupo de professores e estudantes, tendo à frente Dermeval

Saviani, da qual fui vice-presidente na gestão de Selma Pimenta como Presidente. Fui editor, por um período de dois anos, da Revista da Ande. Também me associei à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (Anped), criada em 1978, participando ativamente da fundação e do desenvolvimento do GT 4– Didática ao qual estou vinculado até hoje. Como membro da Ande, participei da organização das quatro primeiras Conferências Brasileiras de Educação (CBE), a primeira realizada em 1980 já no final da ditadura militar, a quarta realizada em Goiânia em 1986. Essas conferências, até 1990, foram coordenadas por três entidades: a Ande, a Anped e o Cedes, sendo eu representante da Ande junto com Selma Pimenta. A IV CBE, realizada em Goiânia em 1986, teve como tema central *Educação e Constituinte*, da qual saiu o Manifesto dos Educadores, documento que subsidiou a parte que se refere à educação no interior da Constituição de 1988. Também fui participante ativo em vários Encontros Nacionais de Didática Prática de Ensino (ENDIPE), tendo coordenado o VII, em 1994, e o XI, em 2002. Outro movimento em que me engajei foi a fundação, junto com colegas professores de Goiás, do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED), em 2001, entidade que realiza, há mais de 20 anos os EDIPE, Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE), o último deles realizado em 2023.

Ainda em relação à trajetória acadêmica, eu poderia mencionar meu intercâmbio com grupos de pesquisa nacionais, entre outros, o GEPAPe (FEUSP), GEPEFE (FEUSP), GEPEDI (UFU), Núcleo de Ensino de Marília (Unesp Marília). Em âmbito internacional, estive no Chile por duas vezes ministrando palestras e cursos. A primeira, em 2011, na Escuela de Pedagogía de la Universidad de la Frontera, em Temuco (Chile), instituição pública vinculada ao Ministério da Educação do Chile. A segunda, em 2012, na Universidad Alberto Hurtado, instituição privada católica. Estive em Moçambique, na África, também ministrando palestras e cursos, por duas vezes, a primeira, em 2014, na Universidade Pedagógica de Maxixe e na Universidade Pedagógica de Maputo; a segunda, em 2019, na Universidade Pedagógica de Nampula e na Universidade Pedagógica de Quelimane. Em 2014 e 2015, estive no Canadá representando o Brasil no Grupo de Pesquisa coordenado pelo Prof. Yves Lenoir na Universidade de Sherbooke (Quebec, Canadá),

em um projeto internacional envolvendo oito países da América Latina e da Europa, intitulado: “Qual escola para o século XXI: uma investigação internacional junto a diferentes categorias de atores”. Tratava-se de pesquisa comparativa sobre percepções de agentes escolares (professores, futuros professores, dirigentes de órgãos públicos da educação, dirigentes escolares, empresários, pais, etc.) acerca de finalidades educativas da escola. A pesquisa internacional não foi viabilizada, mas meu Grupo de Pesquisa na PUC Goiás, sob minha coordenação, realizou essa mesma pesquisa referente ao estado de Goiás, concluída em 2022. Também realizei atividades acadêmicas na Espanha, na Universidad de Valladolid e na Universidad Autónoma de Madrid, por ocasião do pós-doutorado, em Portugal, na Universidade Católica de Braga, na Colômbia, na Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, na Argentina, na Universidad de Buenos Aires. Ao longo dos anos, mantive contato acadêmico com importantes pesquisadores internacionais como, por exemplo, Bernd Fichtner (Alemanha), Michel Young (Inglaterra), Yves Lenoir (Canadá), Martín Rojo (Espanha), Rafael Penágos (Colômbia), José Augusto Pacheco (Portugal), Maria Serena Vegetti (Itália), Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard (Dinamarca) e Bernard Charlot (França e Brasil).

2) AML e RVP - Pode nos dizer qual foi a repercussão dessa trajetória formativa, profissional e acadêmica que nos narrou, na formação do seu pensamento sobre escola e educação?

JCL – Acredito que cada período da vida traz experiências que têm impacto em nossas ideias e práticas conforme o sentido que lhe atribuímos e como as vivenciamos. Penso que isso vale para todo pesquisador. Conteí há pouco sobre duas vivências muito diferentes e até contraditórias na minha trajetória de vida, mas que me levaram a uma rica síntese na formação do meu pensamento e na minha prática pedagógica. A primeira foi ter passado os nove anos da minha adolescência e juventude dentro de seminário católico, em um ambiente impregnado pela pedagogia jesuítica, que deixou marcas quase indeléveis na minha formação intelectual e moral. Esses anos de internato foram uma reprodução quase integral do ideário intelectual, moral e religioso da pedagogia

jesuítica apresentada na *Ratio Studiorum*. Não vou falar sobre isso aqui e nem fazer juízos de valor, apenas ressaltar o real privilégio de eu, um menino vindo da pobreza, ter passado por uma formação humanística invejável. Não fosse o seminário, eu teria cumprido a sina de quase 70% das crianças excluídas por conta do famigerado exame de admissão, nos anos 1950, aplicado para selecionar os alunos que iriam prosseguir os estudos no ensino ginásial após a conclusão do ensino primário. Minha luta pela escola pública tem a ver com esta constatação. Naquele tempo, creio que 90% dos alunos recebidos no seminário eram provenientes de famílias pobres, e esses meninos puderam se apropriar de uma formação cultural e científica de excelência, bem-sucedidos escolarmente. Esse fato formou, dentro de mim, a convicção de que pobreza não pode ser empecilho para aprender e, assim, construí um ideal de lutar por uma escola pública que fosse forte na formação cultural e científica para prover a jovens pobres um conhecimento relevante para suas vidas.

A segunda vivência foi meu trabalho no Grupo Experimental da Lapa por um período de seis anos onde, como diretor, atuei conforme os princípios da pedagogia nova na versão de John Dewey. Por um lado, minha consciência estava impregnada da pedagogia tradicional, por outro, internalizei as orientações da pedagogia nova, mais do que isso, as coloquei em prática como diretor de escola. Mais tarde, tomando contato no Mestrado com o pensamento de um dos meus grandes mestres, Georges Snyders, li o livro *Pedagogia Progressista*, em que o autor propunha a integração dialética dos elementos das duas pedagogias para superá-las. Como diretor da escola experimental, certamente ainda de um modo bastante intuitivo, eu buscava uma articulação entre a vivência de um tipo de pedagogia no seminário e, a de outro tipo, na minha atividade profissional. Essa articulação fez mais sentido quando conheci a teoria histórico-cultural, especialmente, o pensamento de V. V. Davydov. Em Goiânia, conforme já relatei, ao dirigir um centro de formação de professores e depois como diretor de uma escola particular, continuava tentando fazer na minha cabeça uma síntese entre pedagogia nova e tradicional, como instrumento para ajudar o professorado a enfrentar questões muito reais da sala de aula. Creio que foram duas educações e

duas experiências existenciais que me possibilitaram pôr em prática a recomendação de Snyders de incorporar e superar.

Nesse contexto, ocorreu algo providencial para compreender melhor essa síntese. No final do período em que estive alijado pela ditadura militar, resolvi fazer um curso de especialização em educação na Faculdade de Educação da UFG de onde eu havia sido demitido por motivos políticos. Nessa época, estavam na moda os livros *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron, e *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, de Althusser, mas também me chegaram às mãos um artigo de Dermeval Saviani, em que comentava posições de um autor argentino, Luís Jorge Zanotti, que fazia um cotejamento entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, assim como o livro *Pedagogia Progressista*, de Snyders, que oferecia a mesma análise. O acesso a esse material foi um fato marcante na minha cabeça porque eu via escrito o que eu vinha pensando intuitivamente com base na minha experiência profissional. Ingressando no mestrado, comecei a estudar não apenas os textos de Snyders, mas também os de Antonio Gramsci, Bogdan Suchodolski, Mario Manacorda e Bernard Charlot, de onde, mais tarde, surgiram os artigos *Tendências Pedagógicas na prática escolar* e *Didática e prática histórico-social* e outros escritos. Eu iniciava, assim, minha trajetória de estudioso de uma proposta pedagógica marxista para a educação, inicialmente seguindo de perto, também, os estudos de Dermeval Saviani. Vieram daí, nos anos seguintes, a dissertação de mestrado *A prática pedagógica do professor da escola pública* (1984) e a tese de doutorado *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática* (1990), além de artigos e capítulos de livro.

3) AML e RVP: Poderíamos dizer que sua trajetória foi permeada por processos de luta e resistências políticas tendo enfrentado, no início de sua carreira, a Ditadura Militar que, como sabemos, foi momento histórico marcado pela repressão, em que professores, pesquisadores, intelectuais, artistas e ativistas eram perseguidos em deliberadas tentativas de serem silenciados. Como enfrentou pessoalmente tal situação e como essa história impacta seu trabalho, suas ideias e sua obra?

JCL: Sim, de fato, o golpe cívico-militar de 1964 faz parte da minha história, não só por ter sido testemunha desse acontecimento, mas pelo impacto na minha vida pessoal e profissional. Em 31 de março de 1964, data em que os militares assumiram o que chamaram de revolução, eu tinha pouco mais de 18 anos, e fazia o 2º ano de Filosofia na PUC de São Paulo. Recém-saído do Seminário, o ingresso na PUC me levou ao engajamento no Centro Acadêmico e à participação em manifestações e atos políticos contra o regime militar. O ingresso no Centro Acadêmico me introduziu numa organização política de esquerda, a Ação Popular (AP), fundada em 1962. Essa organização tinha sua origem na Juventude Universitária Católica (JUC), movimento vinculado à ala progressista da Igreja Católica. No documento de orientação política para os militantes, a organização era tida como “expressão de uma geração que traduz em ação revolucionária as opções que assumiu face à realidade brasileira, assumindo a perspectiva do socialismo como humanismo, enquanto crítica da alienação capitalista e movimento real de sua superação”. Inspirava-se em católicos de ideias progressistas como Emmanuel Mounier, Jacques Maritain, Padre Jean-Louis Lebreton, e em dois intelectuais jesuítas, o padre francês Teilhard de Chardin e o brasileiro Henrique de Lima Vaz. Na prática, era adotado o manual de militância da guerrilha cubana que exigia disciplina rígida, ética partidária de sacrifício da vida pessoal em favor do coletivo, absoluta fidelidade ao ideal revolucionário. Mais tarde, com o golpe militar, a organização adotou abertamente a revolução social como transformação radical da sociedade com a implantação do socialismo, agora na forma do marxismo-leninismo. Muitos políticos conhecidos hoje, pertenciam à AP como o José Serra, o José Dirceu, o José Genuíno, Aldo Arantes, entre outros, nomes que vieram a ocupar cargos na política do país.

Militei nesse movimento não só em atividades políticas do CA e do próprio partido, mas como formador de quadros, por conta da minha formação em Filosofia. Essa organização, que na sua fundação se definia como esquerda cristã, transformou-se, em 1964, em partido marxista-leninista e, até os anos 1968, liderou

organizações estudantis como a UNE e entidades estaduais de estudantes. A AP, em 1996, após atuar ativamente em ações contra a ditadura e com a perseguição política promovida pela ditadura, entrou para a clandestinidade com outras denominações, inicialmente pondo em prática um movimento de luta armada denominado *Aliança operário-estudantil-camponesa*, do qual não participei.

Em síntese, foi esse passado que me levou à perda dos meus direitos políticos. Conforme já relatei, por ocasião da minha contratação como professor da UFG, após ter feito concurso público, fui demitido pelo Serviço Nacional de Informações (SNI) devido à minha militância política na juventude. O que aconteceu foi o seguinte. Nos anos posteriores ao golpe militar de 1964, o cerco da repressão foi apertando cada vez mais. Foi criado o Serviço Nacional de Informações (SNI) e foram se estruturando mecanismos de espionagem e repressão em todos os Estados com o apoio do Exército e da Polícia. Desse modo, os órgãos de repressão foram montando arquivos dos “subversivos” por meio de espionagem nas escolas, nas faculdades, nas fábricas. Em São Paulo, havia o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e a Operação Bandeirante (OBAN). Além dos próprios agentes de órgãos de informação, motoristas de táxi, garçons de restaurante, até alguns estudantes, eram pagos como espiões pelos serviços de segurança e repressão. Falsos estudantes se matriculavam nas faculdades para espionar e entregar à polícia ativistas políticos. Nos bares mais frequentados por estudantes havia microfones nas tomadas de luz próximas às mesas. Tínhamos que tomar cuidado com o que era conversado, pois havia risco real de estarmos sendo observados ou gravados. Nesse contexto de repressão, com colegas sendo presos e torturados para entregar outros colegas, a Ação Popular decidiu atuar na clandestinidade, no final de 1966, ano em que me formei. Não fui para a clandestinidade como aconteceu com vários dos meus companheiros de militância. Ao contrário, entrei para a vida profissional, primeiro como diretor de escola, depois como técnico de educação em Goiás e professor universitário.

Mas a repressão política acabou me alcançando novamente quando, após ter sido aprovado em concurso, tentava tomar posse como professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Minha alegria de ser professor universitário durou

pouco, nem quatro meses, pois fui demitido pelo regime militar por causa da minha militância política na juventude. Vou contar um pouco mais sobre isso. Quando passei no concurso para a UFG, entre os documentos exigidos para contratação de professor havia uma determinação do Serviço Nacional de Informação (SNI) de apresentação de Atestado de Antecedentes Políticos, que deveria ser fornecido pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), da Secretaria de Segurança Pública. Os órgãos de segurança tinham registros compilados do período da minha militância política no movimento estudantil e, como havia migrado de São Paulo para Goiás, eles concluíram que eu estava continuando atividades políticas de esquerda disfarçado de professor. Fui interrogado por três vezes sobre minhas atividades políticas, a primeira na Secretaria de Segurança Pública em Goiânia, a segunda na sede do Serviço Estadual de Informações (SEI), também em Goiânia e, a terceira vez, no Serviço Nacional de Informações (SNI), localizado no Edifício Maristela em Brasília. A proposta dos agentes para não perder meus empregos eram duas: entregar meus colegas de esquerda da UFG e escrever um artigo para o jornal de maior circulação na cidade me redimindo do meu passado de militância. Obviamente, não aceitei nenhuma dessas propostas e, desse modo, não obtive o tal Atestado. Após os interrogatórios, foi exigida minha demissão do cargo de professor. Ocorreu o mesmo procedimento em relação ao meu cargo na Secretaria Estadual de Educação do qual fui, igualmente, demitido, pois havia troca de informações entre os órgãos de segurança.

Bem, sobrevivi. Com a Lei da Anistia de 1979 fui reintegrado à universidade e o que aconteceu foi o fortalecimento de minhas convicções socialistas, me preparar para um projeto de estudos de pós-graduação sobre as bases de uma pedagogia socialista, refinar minha vontade de ser um educador comprometido com uma escola de qualidade política e pedagógica voltada, especialmente, para as camadas empobrecidas da sociedade

4) AML e RVP: Como esse período foi enfrentado pelas instituições educativas, em especial, pelas universidades, centros de pesquisa e escolas? Que estratégias foram produzidas para a luta pelos ideais democráticos e de liberdade de pensamento e

expressão? Como puderam se organizar para enfrentar esse momento? Que orientações teórico- metodológicas foram sendo produzidas para o enfrentamento dos modelos hegemônicos vigentes?

JCL: Sim, posso falar um pouco sobre isso, mas eu preciso contextualizar. O período que precedeu ao golpe militar era de muito entusiasmo no campo da esquerda, havia uma esperança nas reformas sociais planejadas pelo governo João Goulart, uma grande mobilização política no campo artístico, o êxito dos movimentos de educação popular no Nordeste, os primeiros escritos de Paulo Freire, a atuação da ala progressista da Igreja Católica incluindo os movimentos da Ação Católica, JUC, JEC, JOC, e tantos outros acontecimentos. Enquanto isso, já se sabia da existência de monitoramento da política brasileira por parte do governo dos Estados Unidos, desde o governo Kubitschek (1956-1961). Essa influência era explícita no campo econômico, mas, também, na educação, saúde e habitação, devido à criação pelo governo norte-americano, em 1961, do programa *Aliança para o Progresso*. Esse Programa tinha como objetivos declarados a aceleração do desenvolvimento social e econômico, a redução das desigualdades sociais, a promoção da democracia, mas sua real intenção era proporcionar uma articulação entre os países da América para afastar a influência da União Soviética e a alegada ameaça comunista no continente americano, mormente a partir da Revolução Cubana, em 1959. Os auxílios da *Aliança para o Progresso* chegavam de várias formas aos países em desenvolvimento, como empréstimos aos governos para infraestrutura, educação e saúde, formação de técnicos e professores, reforma agrária, saneamento básico, incluindo formas de assistência como alimentação. Nesse mesmo período, já se iniciavam estudos para a reformulação do ensino brasileiro conforme interesses do modelo econômico norte- americano, mais tarde consolidados no Acordo MEC-USAID e postos em prática na reforma universitária de 1968 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, a conhecida Lei 5692/71.

Assim, em 31 de março de 1964, com a adesão de militares, políticos e empresários conservadores, foi desfechado o golpe civil-militar após campanha de desestabilização do governo com apoio das autoridades norte-americanas. Iniciava-se um novo período da história brasileira, a ditadura militar. A política

educacional baseada na concepção produtivista de educação, nos anos 1960-70, desencadeou no campo progressista da educação movimentos de reorganização política e acadêmica como resistência à ditadura. Num primeiro momento, em 1980, entidades do campo da educação promoveram a I Conferência Brasileira de Educação, a partir da qual se formaram as principais tendências sociocríticas em relação às questões da educação brasileira.

Fiz questão de iniciar com essa contextualização para mostrar o impacto do golpe militar no funcionamento das instituições educativas. A prepotência do regime, o assalto à democracia, a supressão de direitos constitucionais, a repressão e a perseguição política, a censura, incidiram na sociedade, mas, principalmente, nos movimentos de esquerda, inibindo durante anos qualquer iniciativa de militância aberta. No meu caso pessoal, tendo passado meus anos de graduação na militância política, quando ingressei na vida profissional como diretor de escola eu estava imbuído de ideais da esquerda, então me imaginava um diretor de esquerda para pôr em prática, na medida do possível, ideais e práticas de esquerda no campo da educação. Mas já não se tratava de organização política, mas de uma atuação individual e, quando muito, com a equipe da escola, ainda assim não de modo explícito. O clima era de opressão e medo. Lembro-me de que, em 1968, na escola em que eu era diretor, agentes do DOPS retiraram um professor de matemática da sala de aula que era ligado ao movimento clandestino, e o levaram preso.

No entanto, falando de São Paulo, ocorreram algumas formas de resistência em âmbitos mais restritos. Antes do golpe militar, foram criadas na rede pública de ensino do estado de São Paulo três experiências de inovação educacional autorizadas pela Secretaria de Educação: o Colégio de Aplicação da USP, criado em 1962 e extinto em 1969; o Grupo Experimental da Lapa, depois denominado Grupo Escolar-Ginásio Experimental, criado em 1961 e extinto em 1990; os Ginásios Vocacionais, criados em 1962 e extintos em 1970. Elas tinham algumas características pedagógicas em comum, todas impregnadas dos princípios da escola nova: flexibilidade curricular e metodológica, métodos pedagógicos ativos, formas democráticas de organização e gestão escolar, nova dinâmica de relações professor-

aluno, provimento de vivências concretas de participação e cidadania para os alunos visando à formação de valores e atitudes, integração escola-comunidade. Isso tudo, além de, explicitamente, servirem de laboratório de experimentação pedagógica para expandir seus resultados à rede oficial de ensino. Muitos professores que trabalhavam nessas experiências tinham um perfil de esquerda e alimentavam a crença de que poderiam desenvolver um trabalho mais crítico dentro da escola, mesmo nos limites da Pedagogia Nova.

A prova de que essas experiências foram uma forma de resistência é que todas elas foram extintas. Foram várias as razões dessa extinção, mas uma delas foi a perseguição política pelo caráter inovador e crítico que tinham. Em 1969, todas as escolas dessa rede foram invadidas pelo exército e pela polícia federal e, em seguida, fechadas. A ideia de criar escolas experimentais surgiu no período da redemocratização do país, a partir de 1945. Educadores brasileiros foram buscar experiências renovadoras em métodos de ensino, principalmente na França, no Centre International d'Études Pédagogiques, na cidade de Sèvres, onde se desenvolviam projetos baseados em métodos ativos denominado "Classes Nouvelles". O projeto foi trazido ao Brasil pelo educador Luiz Contier, depois difundido, com adaptações, em escolas públicas e particulares, chegando ao conhecimento de autoridades do Ministério da Educação. Em 1958, o MEC expediu o documento "Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais", cujo objetivo era orientar o funcionamento e a implantação das classes experimentais no sistema oficial de ensino. As "Classes Nouvelles" tiveram influência significativa em colégios católicos em São Paulo, com a contribuição do padre jesuíta Pierre Faure e, em alguns casos, das ideias de Emmanuel Mounier, Paulo Freire e John Dewey. O Grupo Experimental da Lapa, onde trabalhei, foi diretamente influenciado por esse movimento, impactando também na formação dos seus professores. É sabido que os princípios e ideário das "Classes Nouvelles" foram incorporados pela LDBEN n. 4024/1961 dando estatuto legal, em seu artigo 104 (não revogado pela Lei 5692/71), à instalação de escolas experimentais.

Como já mencionado, a proposta pedagógica dessas experiências, sua fundamentação teórica, os objetivos, formas de avaliação etc., incluindo a ideia do protagonismo dos alunos e a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, tinham fortes marcas da Escola Nova. Ainda que tenham surgido críticas de que essa proposta se orientava mais para aspectos psicológicos da formação dos estudantes do que para a formação científica pelos conteúdos, esse movimento, dos anos 1960-70, demarcou uma tendência de valorização dos princípios escolanovistas que, sem dúvida, repercutiu no sistema de ensino paulista e em âmbito nacional, alimentou o pensamento e a prática de pesquisadores e formadores de professores cujos nomes ainda se encontram em evidência hoje. Há muitos desses nomes, lembro-me agora de Selma Pimenta, Marli André, Manoel Oriosvaldo de Moura (Ori), José Fusari, Vera Placco, Mariazinha Fusari, Anna Franchi, Isabel Franchi Capeletti, Ana Maria Saul, Tizuko Morchida Kishimoto, Heloisa Dupas Penteado. Da minha parte, conforme já relatei, tive meu papel levando minha experiência para Goiás na direção de um centro de formação de professores e na direção de uma escola de ensino fundamental.

Minhas lembranças me remetem, novamente, aos anos 1980, em que foi realizada a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) por iniciativa de valorosos colegas da academia, quando já se percebiam sinais de esgotamento do regime militar. Naquele momento, eu fazia o mestrado na PUCSP e estava inserido na movimentação política dos educadores. Não por acaso, a I CBE foi realizada nas dependências da PUCSP, à época uma das poucas instituições envolvidas na resistência e luta contra a ditadura. Entre os anos 1970-1980, professores de instituições públicas eram perseguidos em razão de suas posições políticas contrárias ao regime, muitos deles acolhidos e contratados pela PUC, entre eles Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Paulo Freire, Maurício Tragtenberg, Bento Prado Junior. Em vários momentos, a PUC deu mostras de sensibilidade política e de resistência democrática. Em julho de 1977, por exemplo, sediou a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), após o governo militar ter proibido sua realização em várias

instituições oficiais. Em setembro do mesmo ano, tropas da Polícia Militar, sob comando do coronel Erasmo Dias, invadiram violentamente dependências da PUC para reprimir uma manifestação de estudantes e prender professores, estudantes e funcionários. A PUC criou sua própria Comissão da Verdade, em articulação com a Comissão Nacional da Verdade, para auxiliar na luta de familiares de militantes políticos mortos e desaparecidos em face dos crimes cometidos por autoridades civis e militares ligados à ditadura. A presença da PUCSP foi, também, expressiva em relação ao acolhimento de eventos e movimentos na área da Educação, incluindo a mencionada I Conferência Brasileira de Educação (CBE). Além disso, a PUCSP foi uma das instituições pioneiras na criação da pós-graduação em educação. Em 1969 foi criado o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional e, em 1971, o mestrado de Filosofia da Educação e, mais tarde, o doutorado em Educação, sob coordenação de Dermeval Saviani, com excelentes professores como, por exemplo, o próprio Dermeval, Octávio Ianni, Antônio Joaquim Severino, Miriam Warde e Guiomar Namó de Melo.

Estou falando da contextualização da realização da I CBE porque, em minha opinião, foi a primeira ação concreta de reunir os educadores para avaliar o quadro da educação nacional, ainda sob a ditadura, e traçar estratégias de enfrentamento. O projeto hegemônico de educação do regime militar tinha como doutrina a teoria do capital humano posta em prática pelo tecnicismo educacional. Havia um consenso entre os militares de que o povo precisava de uma escolarização básica adequada ao modelo de desenvolvimento econômico sustentado pelo regime e, também, de uma universidade neutra, livre de influências ideológicas. No primeiro caso, as duas medidas concretas, a partir da Lei 5.692/71, foram a expansão quantitativa da escola pública e a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos; no segundo caso, a criação da lei da Reforma Universitária, de 1968 (BRASIL, 1968). Evidentemente, nossa visão crítica já via nisso um claro controle ideológico sobre a escola e a universidade e se punha a retomada da luta pela educação como direito social e político e pela escola pública democrática. Foi assim

que, nos últimos anos do regime militar (1979-1985), em meio à crise econômica mundial e a problemas de condução da economia no país, e a outros fatores como pressão popular e surgimento de setores políticos de oposição, foram-se formando as condições para o início da redemocratização, levando à criação de associações, sindicatos, envolvendo professores e especialistas da Educação Básica e da Educação Superior. No final da década de 1970 e início da de 1980, deu-se a reorganização e a mobilização do campo educacional, com a criação de entidades como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 1978, a Associação Nacional de Educação (Ande), em 1979, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), em 1980. Essas associações, ao representarem segmentos de educadores, tiveram um papel decisivo na democratização e no desenvolvimento da educação brasileira, papel esse que culminou na realização da I CBE. Nesse evento, foram encaminhadas as discussões teóricas e as estratégias 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. Dessa Conferência, e nas décadas seguintes, ocorreu o fortalecimento das teorias socio-críticas da educação, as mais clássicas como a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a pedagogia histórico-crítica, a pedagogia libertadora, e as de cunho neo-críticas, a teoria curricular crítica, a teoria da ação comunicativa, a educação intercultural, a teoria da complexidade, entre outras. Por um lado, essas teorias reforçaram a crítica ao tecnicismo e às orientações neoliberais vindas de organismos internacionais, por outro, trouxeram diferentes visões acerca de finalidades educativas, objetivos e funções da escola pública, de certa maneira, formando um dissenso em torno dessas finalidades e dificultando ações conjuntas do coletivo de educadores em torno de um projeto de educação públicas, fatos que, em minha opinião, repercutem até hoje no campo educacional.

Cada uma das associações criadas no final da década de 1970, teve, em seu âmbito de atuação, um importante papel na reorganização do campo, mas quero destacar a fundação da ANDE, Associação Nacional de Educação, em cujas atividades

estive diretamente envolvido. Essa Associação teve, em minha opinião, um papel peculiar e decisivo na luta por um ideal de escola pública. Foi criada, em 1979, por Dermeval Saviani e um grupo de professores e estudantes de pós-graduação da PUCSP, com o objetivo de mobilizar o campo educacional no Brasil pela democratização da educação, pela valorização da escola pública e do trabalho dos professores. A visibilidade das ideias desse grupo se deu por meio da *Revista da Ande*, que circulou durante dez anos, cujo primeiro número trazia, na primeira página, a definição de sua missão: atuar na sociedade brasileira na busca de uma educação plenamente identificada com os princípios da democracia e da justiça social. Tratava-se da defesa irrestrita da democratização da educação, por uma escola de qualidade acessível a todos, ensino gratuito, garantia de permanência dos alunos principalmente dos mais pobres, padrões de desempenho compatíveis com as características sociais dos alunos, melhoria das condições de trabalho e de remuneração dos professores.

Os militantes da Ande tinham clareza de diagnósticos que vinham sendo efetuados na pesquisa acerca das consequências das medidas tomadas pelo regime militar na gestão do General Garrastazu Médici, e do Ministro da Educação o Coronel Jarbas Passarinho. Em 1971 havia sido promulgada a Lei nº 5.692, que ampliava a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos e instituía o ensino profissionalizante no nível médio. Para atender aos dispositivos dessa Lei, o MEC, em plena ditadura militar, lançou um programa de ampliação de vagas nas escolas de ensino fundamental devido ao alto índice de jovens em idade escolar fora da escola. Segundo pesquisadores, à época, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos estava fora da escola. Essa política de ampliação de vagas, num primeiro momento, foi vista como um avanço na democratização da escola. No entanto, a expansão quantitativa não levou em conta as consequências que isso trazia para o funcionamento das escolas, por exemplo, a necessidade de aumento de prédios escolares, a ampliação do número de professores considerando outros elementos dessa ampliação como formação e remuneração, a adequação pedagógica a uma nova população que entrava na escola. O que o governo fez em relação a essas questões foram ações improvisadas, inclusive o aligeiramento da formação de professores. Ou seja, o que houve, de fato, foi uma ampliação para menos,

quero dizer, o aumento quantitativo não foi seguido por medidas que assegurassem a qualidade. Penso que esse fato foi o início dos imensos problemas que ainda hoje assolam a educação pública como a precariedade dos prédios escolares, a desvalorização profissional dos professores, o achatamento salarial, formação aligeirada de professores, enfim, o rebaixamento da qualidade de ensino no país.

O que quero dizer é que as ideias divulgadas pela Ande e o chamado que fez para a valorização da escola pública se construíram num momento histórico das lutas pela democratização do ensino, a escola pública, gratuita, leiga, de qualidade, para todos. Nesse sentido, esse movimento reafirmou os princípios democráticos defendidos pelos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, ainda que num contexto político diferente e, também, fez antecipar aspirações em relação à democratização da escola pública que ainda hoje inspiram boa parte dos pesquisadores e professores.

Eu quero registrar, ainda, a realização dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino que foi parte, também, desse rico momento de mobilizações do campo da educação nos anos 1980. Os ENDIPEs não começaram com esse nome. As primeiras reuniões acadêmicas sobre a renovação da didática e das práticas de ensino, nesse contexto de mobilizações dos educadores, foram realizadas separadamente. Inicialmente aconteceram três Seminários *A didática em questão*, no Rio, em 1982 e 1983, coordenados por Vera Maria Candau, o terceiro em São Paulo, em 1985. Paralelamente, foram realizados três encontros de Prática de Ensino, o primeiro na cidade de Santa Maria, em 1979, o segundo e o terceiro em São Paulo, um na USP e outro na PUCSP, em 1983 e 1985, respectivamente. Eu participava desse último Encontro na PUCSP, no qual apresentei um trabalho sobre didática crítico-social. Ao mesmo tempo, na USP se realizava 3º encontro de *Didática em Questão*. Foi nessa ocasião que Selma Pimenta, Ivani Fazenda, Aída Monteiro e eu, presentes no evento da PUCSP, fizemos uma proposta aos colegas da Didática que estavam no evento na USP, para juntar os dois eventos. A proposta foi aprovada em assembleia nos dois Encontros e, desde aquele momento, foi criado o Encontro Nacional de Didática e

Práticas de Ensino (ENDIPE). Considerando-se os três encontros anteriores, chegou-se ao entendimento de que o próximo encontro seria o IV Endipe, realizado no Recife, em 1987, cujo tema, não por acaso, foi *A prática pedagógica e a educação transformadora na sociedade brasileira*. Coordenei em Goiânia, com uma grande equipe, dois ENDIPES, o VII, em 1994, e o XI em 2002, ambos com a participação das universidades locais, principalmente a Universidade Federal de Goiás e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Tenho uma forte hipótese de que a partir da I CBE e nas décadas seguintes foram se formando, no campo progressista, as tendências teórico-metodológicas que atualmente marcam o campo da educação. Venho tentando, há algum tempo, delimitar as tendências com representação mais expressiva no campo investigativo e identifico três, com maior ou menor peso na adesão de pesquisadores, que são: visão socio-histórico-cultural, com acentuada influência do marxismo em suas várias modulações, visão sociológica/intercultural, assentada em bases epistemológicas da teoria curricular crítica originadas de distintas fontes, e visão sociológica pós-crítica, assentada em perspectivas pós-estruturalistas. Cada uma dessas tendências reúne diferentes interpretações das teorias de origem formando um grande leque de proposições teóricas, sem dúvida, relevantes, mas que tem resultado num significativo dissenso na área acerca das finalidades da educação escolar que, em minha opinião, dificulta uma pauta mínima em torno de um projeto de educação escolar democrática, humanizante e emancipadora. Um exemplo claro do que estou afirmando estão nos temas dos 21 Endipes já realizados, os quais são condizentes com as afiliações teóricas do grupo promotor do evento em cada local, por exemplo, umas de viés mais sociológico, outras de viés mais pedagógico, mas sempre mostrando uma notória flutuação das temáticas a ponto de um dos últimos eventos trazer como tema: *Para onde vai a Didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade*.

No entanto, penso poder afirmar com segurança que, a atuação dessas associações, teve um papel decisivo, junto com outras forças políticas, na redemocratização da sociedade, incluindo a elaboração da Constituição de 1988, que registrou o direito de todos a uma educação pública de qualidade. Nas

décadas seguintes, educadores lançaram movimentos visando incorporar dispositivos em favor da educação pública na LDB 9.394, de 1996, e dos Planos Nacionais de Educação. No entanto, temos que lamentar que boa parte desses ganhos se frustraram, mais especificamente, após o golpe tramado, em 2016, por forças conservadoras e com a eleição, em 2018, de Jair Bolsonaro.

5) AML e RVP: A Didática Crítico-Social, assim como a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, foi uma importante contribuição do trabalho que realizou em parceria com outros educadores e pesquisadores brasileiros. Nesse percurso histórico de militância e produção científica, em que momento a Didática ocupa centralidade em sua produção e atuação profissional? De que modo ela emerge e como foi a movimentação dos intelectuais da época?

JCL: Meu envolvimento com a didática é mais ou menos visceral, está ligado à minha motivação pelo valor da escola e do ensino desde minha origem social de pobreza e minha formação escolar. Essas circunstâncias e as oportunidades favoráveis ao meu desenvolvimento intelectual demarcaram minha visão de sociedade, com uma percepção muito forte da relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, ou seja, da relação entre pobreza e educação. Então, a docência não foi uma escolha, foi fruto de uma trajetória de formação social e escolar. Quando deixei o seminário e continuei o curso de Filosofia na PUCSP, meu destino profissional estava traçado, eu seria um professor. Naquela época, na licenciatura em Filosofia, havia no último ano uma disciplina chamada “Didática”, como prescrevia a legislação à época. Era uma coisa muito ruim, reuniam todos os alunos das licenciaturas numa grande sala e o professor fazia uma conferência. No entanto, em contraposição, a disciplina tipo habilitação que cursei na PUCSP, ministrada pelo Prof. Joel Martins, me introduziu no pensamento de John Dewey e nos princípios da Escola Nova, uma visão que era denominada por ele de “escola comunitária”. Foi quando esse professor me indicou para compor a equipe do Grupo Escolar Experimental da Lapa. Desse modo, a vida me encaminhou, aos 22 anos e meio, para ser diretor de uma das

unidades dessa organização, ainda mais, uma escola experimental. Como já contei, essa experiência foi uma segunda escola pois, além de trabalhar com a Pedagogia Nova, com os métodos ativos, fui aprendendo a lidar com adolescentes. Eu mal sabia das coisas, alguma experiência de gestão eu havia ganho no centro acadêmico e na política estudantil, mas eu tinha uma equipe de apoio pedagógico muito madura formada por coordenadora pedagógica, orientadora educacional, psicóloga educacional, assistente social, gente muito experiente selecionada a dedo, por ser uma escola experimental. Então, eu tive uma oportunidade profissional muito rica, com um apoio excepcional, pedagógico, administrativo, humano, da diretora geral desse movimento de experimentação pedagógica, a Professora Therezinha Fram. Fui diretor dessa escola durante seis anos. Foi importante profissionalmente, mas também intelectualmente, porque essa experiência influenciou bastante na formação das minhas ideias sobre didática. No Experimental não realizei apenas um trabalho profissional, tínhamos reuniões de estudos, de discussão da vida escolar e de métodos de ensino e de relacionamento com os alunos, que reforçavam uma perspectiva pedagógico-didática. Mais tarde, por circunstâncias da vida que já relatei, acabei tendo mais uma experiência como diretor de escola, por outros seis anos, dessa vez em Goiânia e numa instituição privada. Nas duas escolas eu era muito mais um coordenador pedagógico do que diretor. Posso dizer que, juntando as duas escolas, esses 12 anos me constituíram como educador e, mais tarde, como pesquisador.

Meus projetos para o mestrado e doutorado tinham a clara intenção de produzir uma concepção de didática inspirada no materialismo histórico e dialético. Meus primeiros estudos nessa linha, iniciados em 1981, foram publicados na *Revista da Ande*, a partir de 1983, quando saiu o artigo sobre tendências pedagógicas e outro, em 1984, sobre didática e prática histórico-social, como já falei. Por causa desses artigos, comecei a receber convites para palestras. Minha amiga Selma Pimenta, que havia sido colega de faculdade, depois, colega de trabalho no Experimental da Lapa e companheira de lutas pela pedagogia e pela didática, me sugeriu algo que eu não podia imaginar acontecer: a

publicação de um livro pela Editora Loyola. Juntei, então, seis textos, alguns de conferências proferidas, e saiu, em 1985, o livro *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*.

Quero falar um pouco sobre a trajetória teórica na configuração das minhas ideias sobre didática. Desde o início da década de 1980, encontrava-me imerso no movimento coletivo de educadores, respaldado pelo PPGE da PUCSP, de uma escola pública de qualidade comprometida com os interesses populares após 20 anos de ditadura. Meus estudos eram orientados por autores muito importantes, todos eles marxistas: o francês George Snyders, o polonês Bogdan Suchodolski, o italiano Mario Manacorda, o também francês, Bernard Charlot, e os brasileiros Dermeval Saviani e Octávio Ianni. Eram leituras que eu fazia em função da pesquisa para dissertação de mestrado denominada *A prática pedagógica de professores da escola pública*. Aos poucos fui dando conteúdo ao meu projeto de pensar uma pedagogia crítica que desse suporte a uma didática crítica inspirada nos princípios do marxismo.

Creio que o impulso definitivo para formular as bases teóricas da Didática Crítico-social foi meu encontro intelectual com Georges Snyders e Bernard Charlot, por incrível que pareça, o mesmo Charlot que mora hoje em Aracaju. Snyders esteve em Goiânia, por minha iniciativa, na Faculdade de Educação da UFG, em 1988, tendo falecido em 2011. Foi, então, que formei a ideia de escola como mediação entre os conteúdos e as condições de vida dos alunos. Aprendi com esses autores que a escola, no contexto do capitalismo, deveria ajudar a criança a explorar e a analisar as realidades sociais e suas contradições. Snyders escrevia que era o saber ensinado que distinguia as pedagogias, ou seja, ele afirmava a primazia de conteúdos articulados aos interesses dos alunos com a mediação do professor. Propunha que o ensino dos conteúdos partisse da cultura dos alunos, das experiências dos alunos, para ajudá-los a irem mais longe, a chegarem à cultura elaborada. Para ele, falar em pedagogia era indagar sobre a relação entre a cultura dos alunos e a cultura escolar e sobre os meios para se passar de uma para outra. A escola deveria ser, uma parte, continuidade da experiência

social, a outra parte, ruptura com essa experiência. Charlot, por sua vez, ressaltava a dimensão política da pedagogia, ou seja, na sociedade de classes a escola não poderia se eximir de explicitar seus fins sociopolíticos. Propunha, então, uma pedagogia social que se distinguiu por valorizar o acesso aos saberes escolares por meio de um ensino diretamente articulado à experiência social da criança, como condição para sua motivação para o estudo. A ligação dos conteúdos com as realidades sociais reais e as necessidades humanas básicas seria a forma de o professor ajudar as crianças a explorarem e a analisarem o mundo social adulto e suas contradições na sociedade capitalista.

Foi daí que, inspirado inicialmente nesses autores, imaginei uma pedagogia crítico-social dos conteúdos. Primeiro, a primazia dos conteúdos em uma perspectiva crítica. Crítica, porque sinalizava uma pedagogia enraizada na contradição de classes sociais na sociedade capitalista, situando o fenômeno educativo nos seus determinantes sociais e históricos. Social, considerando-se a práxis social da produção como fundamento do desenvolvimento histórico, situando toda prática educativa na dinâmica das relações sociais e, portanto, apreendendo nela as contradições, contra concepções deterministas ou aquelas baseadas numa essência da natureza humana. Em resumo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos teria como compromisso teórico investigar ações educativas concretas pelas quais seria possível efetuar a mediação entre o saber escolar e as condições concretas de existência dos alunos. Em termos práticos, ela indagava como trabalhar pedagogicamente com as matérias de estudo a partir da experiência social concreta trazida pelo aluno do seu meio de origem. Desse modo, a visão dialética dos meus teóricos de referência já me fazia pensar na consideração das diferenças socioculturais no processo de ensino-aprendizagem, ideia forte que me acompanha até hoje.

Posso dizer, então, que a pedagogia crítico-social levou a uma didática crítico-social que se perguntava sobre a natureza do trabalho docente enquanto prática transformadora e sobre os elementos metodológicos que ajudariam o professor a situar seu trabalho no movimento da prática social transformadora. Para enfrentar esse

desafio escrevi, primeiro, o artigo sobre tendências pedagógicas, depois, o trabalho mais completo denominado *Didática e prática histórico-social: uma introdução aos fundamentos do trabalho docente*, de 1984, aliás, escrito para um evento na Universidade Federal de Uberlândia. Nesse texto, eu escrevia que o trabalho do professor seria o de mediar os processos pelos quais os alunos se apropriariam ou reapropriariam do saber de sua cultura e o da cultura dominante, elevando-se do senso comum ao saber criticamente elaborado. Dizendo de outro modo, ao professor caberia promover as mediações pedagógicas para viabilizar o encontro formativo entre o aluno, a partir de sua experiência social concreta, e o saber escolar. Durante as décadas seguintes, venho repetindo incessantemente essa mesma formulação em meus escritos e palestras. Naquele texto, eu trazia, também, ainda que de modo incipiente, minha preocupação como domínio de meios lógico-metodológicos de atuação por parte do professor, em que se faria a articulação entre os métodos de ensino e o método da reflexão dialética. Mais tarde, em 1990, foi publicado o livro *Didática*, que trouxe de modo mais sistemático a didática crítico social.

6) **AML e RVP:** Como avalia esse movimento que marcou a área? Quais os principais impactos produzidos tanto no âmbito das ciências da educação, do trabalho em sala de aula, quanto no contexto dos movimentos político-sociais?

JCL: Esses primeiros artigos que mencionei na resposta anterior, publicados no livro *Democratização da escola pública*, pela Editora Loyola em 1985, foram motivados pelos meus interesses de pesquisa, mas, também, por embates no meio acadêmico à época. Vocês, certamente, vão se lembrar que, em 1982, Saviani havia publicado aquele clássico livro *Escola e Democracia*, trazendo uma primeira elaboração de uma pedagogia crítica com base no marxismo. Mas, desde 1980, já havia um embate entre adeptos de Saviani e adeptos de Paulo Freire. Eu integrava o grupo de educadores que gravitavam em torno da Associação Nacional de Educação (Ande), inicialmente com a liderança de Saviani, cujo posicionamento em relação à escola pública era muito afirmativo. Enquanto isso, colegas que se alinhavam às ideias de Paulo Freire alegavam

que a escola existente era um aparelho ideológico a serviço da classe dominante, por isso, era preciso defender a educação popular, não a escola pública. Para esse grupo, a ênfase nos conteúdos era uma invasão cultural contra os interesses populares. Mais tarde, os dois grupos se deram conta de que essa polarização era inadequada e, do ponto de vista político, inoportuna. Inclusive, na gestão de Luiza Erundina, na Prefeitura de São Paulo, Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME), nos anos de 1989 a 1991, uma instituição pública e formal, com programa de gestão muito parecido com aqueles anteriormente propostos pela Ande.

Acredito que, naquele momento político iniciado entre os anos 1970 e 1980, de buscas de saídas para a educação nacional e de propostas pedagógicas que viabilizassem uma escola pública democrática, minhas ideias mobilizaram a atenção de educadores, principalmente os que tinham uma motivação mais diretamente pedagógica no seu trabalho. Primeiro, essas ideias tiveram repercussão na Ande e na *Revista da Ande*. Depois, foi a realização no Rio de Janeiro, em Niterói, em 1985, de um concorrido Seminário *A teoria e a prática da pedagogia crítico-social dos conteúdos: do diálogo ao debate coletivo*. Este evento foi coordenado por uma comissão presidida por Nilda Alves, composta por Regina Leite Garcia, Ana Lucia Jensen, Vera Candau e Iliana Paulo. Para mim, foi um acontecimento importante porque vi que minhas ideias de escola e de didática estavam sendo compartilhadas por outros colegas. Nesse evento houve falas de Saviani, Carlos Jamil Cury, Nilda Alves e minha. Claro que, mais tarde, os posicionamentos de grupos de pesquisa foram se diferenciando, principalmente em razão do surgimento da teoria curricular crítica, ampliando o leque de propostas de uma didática crítica, quando colegas como, por exemplo, Nilda Alves e Vera Candau, construíram suas próprias propostas e a teoria curricular crítica ganhou autonomia.

Acho importante destacar que a constituição da área do currículo como campo autônomo de investigação, levando a uma autonomização desse campo em relação à didática, selou definitivamente a separação entre ambos, com

consequências no formato de formação de professores e nas concepções e formas de organização do ensino. Enquanto o campo da didática majoritariamente trafegava no quadro das concepções modernas, ainda que em suas várias modulações, a teoria curricular crítica se apoiava num enfoque claramente sociológico e político de cunho neo-marxista apoiado ora na Sociologia Crítica inglesa, ora na teoria crítica da Escola de Frankfurt e, em alguns casos, na visão pós-estruturalista. Esta linha pós-estruturalista se posicionou de forma claramente hostil à didática, o que levou à intensificação de um embate direto entre o campo da didática e o do currículo, que tem ainda hoje resquícios na área da educação. Escrevi vários textos pondo em evidência esse embate.

Ali, pelo início dos anos 1980, nos anos finais da ditadura militar, vários Estados com governadores ligados a movimentos de oposição lançaram políticas educacionais progressistas, algumas delas influenciadas pelas ideias da pedagogia crítico-social dos conteúdos, como ocorreu no Paraná e no Distrito Federal já por ocasião da “Nova República”. Há relatos dessas políticas num clássico livro de Luiz Antônio Cunha intitulado *Educação, Estado e Democracia no Brasil*.

O livro *Didática* publicado em 1990, surgiu quase que ao mesmo tempo da defesa da minha tese de doutorado, que tinha como título *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório à pedagogia e à didática*. Esse livro foi intencionalmente escrito a partir de uma tomada de posição por uma didática crítica, inspirado em pedagogos e didatas marxistas aos quais tive acesso por meio de livros publicados em Cuba. O livro teve uma surpreendente aceitação nos cursos de formação de professores em todo o Brasil. Desde sua primeira edição e sucessivas reedições, foram vendidos mais de 120.000 exemplares.

Outra linha paralela aos estudos de didática dizia respeito ao campo científico e profissional da pedagogia. O livro *Pedagogia e Pedagogos, para que?*, de 1998, foi uma obra escrita no calor das minhas divergências com a Anfope. O livro *Adeus professor, adeus professora?*, também de 1998, traz meu posicionamento sobre esse tema importantíssimo da relação entre escola e tecnologias da informação e comunicação, argumentando que a escola e os professores deveriam se apropriar

desses meios sem se afastar do seu papel de formação cultural e científica básica em função do desenvolvimento das capacidades intelectuais. Em 2001, saiu *Organização e gestão da Escola: teoria e prática*, um livro que gostei muito de escrever porque retrata minha experiência de diretor de escola e porque aborda a organização da escola para além de uma questão meramente burocrática. A ideia que perpassa o livro é de que as práticas de organização e gestão são práticas educativas e, portanto, influenciam nos motivos e na aprendizagem de professores e alunos. Recentemente, incorporei na minha visão de organização e gestão da escola o conceito de situação social de desenvolvimento, de L. S. Vigotski. Bem, há outros livros e capítulos de livros, mas esses que mencionei são os mais importantes.

O período seguinte da minha produção, e que se estende até o presente, tem relação direta com o aprofundamento de estudos da teoria histórico-cultural, especialmente L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, V. V. Davydov, Seth Chaiklin e Mariane Hedegard. Tenho buscado compreender melhor a ideia de que o objetivo da escola é promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos por meio dos conteúdos. Continuo acreditando que é impossível fazer qualquer formação do pensamento se não for pela mobilização dos motivos dos alunos para apropriação de conteúdos e habilidades, então meu investimento hoje é estudar como os professores podem ajudar os alunos a fazerem abstrações e generalizações e a formar conceitos, com base nos conteúdos, visando o desenvolvimento de processos psíquicos superiores. Também estou muito empenhado em articular a formação cultural e científica dos alunos às práticas socioculturais, ou seja, compreender como essas práticas envolvendo as condições de origem, a diversidade social e cultural e as desigualdades sociais se interpenetram com os conteúdos e as práticas de ensino e aprendizagem, buscando apoio em Hedegaard e Charlot.

7) **AML e RVP:** O trabalho que realizou manteve-se fiel às suas opções ideológicas e políticas, assim como a certos princípios educativos que marcaram sua trajetória como pesquisador e professor na área de Didática.

Como foi sua aproximação com a Didática para o desenvolvimento humano (também conhecida como Didática Desenvolvimental, Didática Desenvolvente). Como foi o seu encontro com essa abordagem teórica? Qual o momento de viragem?

JCL: A elaboração da didática crítico-social e a aproximação com a teoria histórico-cultural tem uma longa trajetória. Já relatei a vocês as motivações que me levaram à formulação de uma didática fundamentada no marxismo. Junto com vários colegas, ligados principalmente à ANDE, eu imaginava a escola pública como lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como meios de enfrentamento das desigualdades impostas pela organização capitalista da sociedade, daí a centralidade que via no trabalho com conteúdos críticos. Mas eu queria apostar, também, numa proposta que considerasse no ensino as condições materiais, sociais e culturais de vida dos alunos. Essa ideia vinha da minha história escolar, mas, vinha, também, de uma frase exaustivamente repetida no tempo da militância estudantil de que o método dialético buscava a análise concreta de situações concretas. Foi aí que me servi, especialmente, das obras de Snyders e Charlot, que realçavam a ligação dos conhecimentos científicos à experiência social da criança, ou seja, a ligação do trabalho escolar aos problemas sociais reais vivenciados pelos alunos. Na preparação da minha tese de doutorado, no final dos anos 1980, em que eu buscava a sistematização da didática crítico-social, além das obras já estudadas de Marx, Gramsci, Snyders, Manacacorda, Suchodolski, Charlot, Sanchez Vázquez e os textos de Saviani e Ianni, incorporei outras quatro: *Didáctica de la escuela média* (1978), de M. A. Danilov e M. N. Skatkin (1984) e *El proceso de enseñanza en la escuela* (1978), traduzidos do russo para o espanhol; *Psicología e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (1977) com textos de A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vigotski e outros autores russos, publicado em Portugal; o livro *Introducción a la Didáctica General* (1978, do alemão Lothar Klingberg. As

obras traduzidas para o espanhol foram obtidas por meio de colegas cubanos que me propiciaram, também, outras traduções de manuais soviéticos de pedagogia. Eram obras que, de algum modo, refletiam a formação do campo teórico e investigativo da didática na União Soviética e na Alemanha Oriental, incluindo pesquisas inspiradas em L. S. Vigotski, mas sem menção explícita à teoria histórico-cultural. Basicamente foi com esse material que fui dando forma à didática crítico-social. Até o final dos anos 1980 ainda eram escassas as publicações sobre L. S. Vigotski no Brasil e apenas um grupo seletivo de pesquisadores tinha acesso à sua obra e à de Leontiev vindas de outros países. Em 1984, foi traduzido do inglês para o português o livro *A formação social da mente* e, em 1987, foi publicada a tradução, igualmente do inglês, de *Pensamento e Linguagem*. Nos mesmos anos 1980 já haviam sido criados grupos de pesquisa sobre a teoria histórico-cultural ou sociocultural na USP, UNICAMP e PUC de São Paulo. Eu mesmo, em 1984, concluindo o mestrado em educação, tive o privilégio de participar de momentos de estudo em um dos primeiros desses grupos no curso de pós-graduação em Psicologia Social da PUC São Paulo, então liderado por Silvia Tatiane Maurer Lane, que incluíam leituras e discussões de obras de K. Marx, S. L. Rubinstein, L. S. Vigotski e A. N. Leontiev. Das pesquisas desse grupo resultou, nesse mesmo ano de 1984, a publicação de uma das primeiras obras coletivas com temas da psicologia histórico-cultural, *Psicologia Social: o homem em movimento*, na qual escrevi um capítulo intitulado *Psicologia Educacional, uma avaliação crítica*. Esse percurso, após as primeiras publicações, culminou na defesa de minha tese de doutorado intitulada *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório à pedagogia e à didática*, em 1990, e a publicação, no mesmo ano, do livro *Didática*, pela Editora Cortez, onde, posso dizer, formulei uma versão da didática crítico-social na forma de livro didático. Estou contando isso para mostrar que eu já tinha uma aproximação em estudos que faziam referência a L. S. Vigotski, ainda sem a denominação de Teoria Histórico-Cultural.

O período que se seguiu à defesa da tese e às publicações foi de muitas indagações sobre o rumo que deveria tomar uma didática crítico-social e que papel poderia desempenhar na formação de professores. A primeira, dizia respeito a que respostas uma teoria da educação e uma didática de esquerda poderiam dar aos desafios postos pela sociedade pós-industrial e pelo pensamento pós-moderno frente a exigências de uma educação emancipadora. A segunda, como os processos de ensino e aprendizagem poderiam assegurar a qualidade cognitiva da aprendizagem de alunos das escolas públicas, de modo articulado com as condições materiais, sociais e culturais de vida dos alunos que trazia a questão das estratégias de aprendizagem e da formação de professores. A terceira das indagações referia-se a como juntar tudo isso em políticas de formação de professores, inclusive porque, à época, era forte no meio acadêmico a tendência crítico-reflexiva na formação de professores. Eu elaborava, então, o seguinte raciocínio: se a didática tem como foco as condições e modos pelos quais os alunos melhoram e potencializam sua aprendizagem, como ajudá-los a aprender a pensar, a utilizar elementos categoriais de análise da realidade, a raciocinar logicamente, a pensar sobre o que aprende? Ou seja, como alunos aprendem a lidar com conceitos para resolver problemas, enfrentar dilemas, sair-se bem de situações-problema? Junto a isso, eu ainda buscava compreender melhor o impacto das condições de vida dos alunos na aprendizagem, o modo como o método dialético poderia ser utilizado na didática. Foi, então, que comecei a falar na pedagogia do pensar ou aprendizagem do pensar, ou seja, como a escola poderia atuar no desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais de alunos e professores, e qual era o impacto nessa atuação dos contextos socioculturais e materiais de vida. Para isso, em meus projetos de pesquisa, busquei interligar a teoria histórico-cultural com a pesquisa cultural na visão de diferentes autores como R. Williams, J. Bruner, P. Bourdieu e, especialmente, Gimeno Sacristán e Pérez Gomes. Essa linha de estudos constituiu, eu diria, os antecedentes que me prepararam para o encontro com a pedagogia do pensar de V. V. Davydov e, em seguida, às publicações de Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard que integravam, em sua abordagem teórica, a formação do pensamento teórico-dialético e as práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos.

A didática desenvolvimental, em minha visão, surgiu no Brasil associada a duas obras de V. V. Davydov, *Tipos de generalización en la enseñanza* (1981) traduzida do russo, e *Problems of developmental teaching* (1988). Minha descoberta desta última publicação merece um relato. Já ao final dos anos 1990, eu acompanhava de perto o trabalho de Manoel Oriosvaldo, o Ori, que vinha desenvolvendo há algum tempo pesquisas sobre o ensino de Matemática, formulando o conceito de Atividade Orientadora de Ensino, na perspectiva da Teoria da Atividade de A. N. Leontiev. Em 2002 eu estava num evento do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe) da Faculdade de Educação da USP, a convite do Ori, para fazer um curso ministrado pelo pesquisador argentino Mário Golder sobre Teoria Histórico-Cultural. Nessa oportunidade, Golder fez um amplo apanhado dos estudos desenvolvidos na União Soviética a partir de L. V. Vigotski e fez menção explícita à contribuição de Vasíli V. Davydov. O professor Golder era um senhor de cabelos grisalhos de mais de 80 anos e me tocou sua paixão pela teoria histórico-cultural, a ponto de fortalecer minhas convicções socialistas e minha adesão à teoria. Após as aulas, fui consultar arquivos da copiadora da Faculdade e localizei uma cópia do livro de V. V. Davydov *Problems of developmental teaching* (DAVYDOV, 1988), publicado pela *Revista Soviet Education*. Nunca soube que professor deixou esse texto na copiadora. Fiz uma primeira leitura e não tive dúvidas, providenciei a tradução para o português. Antes disso, eu e minha colega Raquel Marra vínhamos ministrando, no Programa de Pós-Graduação da PUC Goiás, a disciplina Didática na perspectiva da teoria histórico-cultural e, a partir de 2003, passamos a trabalhar o livro em nossas aulas e mudamos a denominação da disciplina para Didática Desenvolvimental. Tentamos a intermediação do Prof. Seth Chaiklin para a autorização da publicação de nossa tradução junto à esposa de V. V. Davydov, mas recebemos a resposta de que ela somente autorizaria se a tradução fosse feita diretamente do russo para o português, o que na época era inviável para nós. Foi com base nesse livro que publiquei, em 2004, na Revista da Anped, o primeiro artigo mais sistemático sobre o pensamento de V. V. Davydov em periódico

brasileiro intitulado *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov*.

Para a escrita desse artigo e para outros estudos sobre a obra de V. V. Davydov recebi um apoio excepcional do Prof. Seth Chaiklin. Ele, Mariane Hedegaard e Uffe Juul Jensen, todos pertencentes a uma universidade da Dinamarca, haviam organizado o livro *Activity Theory and Social Practice*, o primeiro volume das conferências do IV Congresso da Sociedade Internacional para a Teoria da Atividade e Pesquisa Cultural (ISCRAT), realizado na Dinamarca em 1998. Obtive esse livro pela Internet e, depois, outros, e decidi recorrer ao Prof. Chaiklin para ajudar em problemas de tradução, já que estávamos traduzindo no PPGE o livro de V. V. Davydov, *Problems of Developmental Teaching* (1988). O professor foi extremamente solícito e continuei mantendo correspondência com ele até conhecê-lo pessoalmente (em companhia de sua companheira Mariane) quando estive no Congresso do ISCAR (Sociedade Internacional Society for Cultural-Historical Activity Research), em 2005, em Sevilha, Espanha. No livro que trazia os trabalhos apresentados no IV ISCRAT, estava publicado o capítulo *Uma nova abordagem para a interpretação do conteúdo e da estrutura da atividade*, escrito por Davydov e lido por Hedegaard, então presidente do Congresso, já que seu autor havia falecido um mês antes. Nesse texto, V. V. Davydov fazia uma importante releitura da teoria da atividade de A. N. Leontiev, pondo em destaque o papel das emoções na aprendizagem e desenvolvimento humano. Traduzimos o texto e o incluímos como leitura em nossas aulas. Nos anos seguintes, por meio de Seth Chaklin e de Galina Zuckerman, obtivemos cerca de dez artigos de V. V. Davydov, em russo, cuja tradução foi feita por Ermelinda Prestes, irmã de Zoia Prestes, que residia em Goiânia. Alguns desses textos faziam o histórico do Sistema Elkonin-Davydov, outros abordavam temas do ensino desenvolvimental e da atividade de estudo. A aproximação com Chaiklin e Hedegaard, além de nos favorecer com textos atualizados, nos levou a conhecer com mais profundidade sua teoria pedagógica, o Ensino e Aprendizagem

Radical-Local (Radical-Local Teaching and Learning), que acabamos por incorporar definitivamente em nossos estudos.

8) **AML e RVP:** Que razões o levaram a transitar da Didática Crítico- Social dos Conteúdos para um Enfoque Histórico-Cultural? Que aproximações e distanciamentos percebe entre essas duas vertentes didáticas?

JCL: A descoberta de V. V. Davydov foi um marco diferencial nos meus estudos, pois ele respondia a boa parte das minhas inquietações em torno de uma didática crítico-social, por exemplo: quais seriam as finalidades da educação escolar, o papel da escola, o sentido de conteúdos críticos, a relação entre a escola e o conhecimento científico, o papel dos professores no ensinar a pensar, a relação conteúdo-métodos, as relações entre método dialético e método de ensino. Até então, buscava inspiração para lidar com essas questões em L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, em coletâneas de textos da Editora Moscou e na produção acadêmica existente no país. Com o conhecimento da obra sistematizada de V. V. Davydov foi possível investir, com mais fundamentação teórica, na formulação de uma didática assentada no materialismo histórico-dialético. Sobre as finalidades da escola, a ideia de entendê-la, tal como escreveram L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, como instituição em que os alunos se apropriam das capacidades humanas incorporadas nos conteúdos, como condição para o desenvolvimento psíquico, foi completada por V. V. Davydov com sua contribuição em relação ao *modus operandi* da atividade de estudo na qual ocorre a complexa atividade da consciência humana que é a generalização e a formação de conceitos, tarefa própria do processo de ensino-aprendizagem escolar. Isso me possibilitou compreender melhor o sentido do termo “conteúdo” que, agora, aparecia vinculado ao processo de apropriação de capacidades humanas e às condições pedagógicas dessa apropriação na atividade de estudo.

Quanto ao papel da escola em ensinar a pensar, V. V. Davydov foi muito claro ao afirmar que ela deveria ensinar as crianças a pensar teoricamente. A ideia defendida pela pedagogia crítico-social dos conteúdos de formar, pela escola, sujeitos pensantes e críticos, se consumava, agora, de um modo muito claro, na aplicação da lógica dialética para promover o desenvolvimento de capacidades e

habilidades intelectuais mediante a formação do pensamento teórico-científico. Para isso, formulou a teoria da atividade de estudo em que os alunos formam conceitos teóricos pelos procedimentos de abstração e generalização, promovendo a sistematização do método didático com base no método da reflexão dialética.

Esses aspectos que estou mencionando, quanto às contribuições de V. V. Davydov, mostram que os propósitos expressos na pedagogia crítico-social dos conteúdos, em relação à escola e ao processo de ensino-aprendizagem, reapareciam com muito mais inteireza na teoria do ensino desenvolvimental, com muito mais tradição e peso teórico com o aporte de proffucos pesquisadores como L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin. Desse modo, passei a considerar como desnecessário manter a denominação que eu havia dado à minha proposta de pedagogia e didática crítico-social.

Ao longo das décadas seguintes, desde os passos iniciais de estudiosos da teoria histórico-cultural, especialmente da educação desenvolvimental, outros fatores possibilitaram a configuração da minha visão de didática voltada para o desenvolvimento humano fundamentada nos escritos de V. V. Davydov. Um primeiro fator foi a ocorrência de intercâmbios internacionais por meio de congressos e publicações, trazendo contribuições de pesquisadores estrangeiros para enriquecimento das bases conceituais da teoria histórico-cultural. Outro fator foi a atenção de pesquisadores brasileiros aos problemas de tradução, o acesso a textos originais em russo e outras línguas e, especialmente, o trabalho de tradução do russo para o português. O terceiro, foi o acesso a publicações e os contatos com pesquisadores vinculados ao sistema Elkonin-Davydov, no caso de nosso PPGE, a vinda a Goiânia de Galina Zuckerman e colegas, trazendo clarificações sobre a pesquisa em didática, principalmente sobre a realização de experimentos formativos. Finalmente, um importante fator foi a aproximação e interlocução com Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard e suas produções.

Bem, estão aí algumas pistas que explicam minha adesão à didática desenvolvimental na perspectiva de V. V. Davydov, entendendo que ela

expressava o que eu imaginava para uma didática crítico-social. Os aportes obtidos da Abordagem do Ensino-aprendizagem Radical de Hedegaard e Chaiklin foram determinantes para minha visão da didática desenvolvimental, à medida que possibilitaram a articulação muito concreta entre os processos socioculturais e as mudanças nas funções psíquicas superiores e sua relação com os contextos materiais, sociais e culturais de vida dos estudantes. e de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, essa colaboração resultou numa feliz síntese, no processo de ensino-aprendizagem, dos elementos epistemológicos, psicológicos e socioculturais.

Não creio que seja pertinente falar de aproximações e distanciamentos, prefiro dizer que possíveis lacunas da teoria do ensino desenvolvimental em relação ao meu projeto de didática crítica foram complementados principalmente pelos estudos de Hedegaard. De todo modo, é pertinente, por parte de pesquisadores brasileiros, toda precaução no sentido de considerar, nos estudos sobre a teoria do ensino desenvolvimental e a abordagem radical-local, os fatores históricos, sociais e culturais concretos do contexto brasileiro, muito distintos do contexto original em que foram formuladas as bases teórico-metodológicas dessas teorias. As condições históricas concretas da educação escolar pública brasileira requerem imaginação, ação política e pedagógica, além de pesquisas com bases muito realistas para preparar o caminho à inserção do ensino desenvolvimental em nossas escolas.

9) **AML e RVP:** A Didática Desenvolvimental tem sido definida como “[...] uma ciência interdisciplinar vinculada à Psicologia Pedagógica que se ocupa da organização dos processos em sala de aula voltados para o desenvolvimento das máximas potencialidades psíquicas humanas. Desse modo, têm a organização adequada dos processos *como objeto*, o desenvolvimento psíquico do estudante *como finalidade* e a aprendizagem *como condição*.” (LONGAREZI; PUENTES, 2023, p. 98). Trazendo isso para o contexto escolar, como você caracterizaria um tipo de didática que promove o desenvolvimento? Qual sua principal finalidade? E

por que ela se apresenta como uma perspectiva crítica, condizente com as demandas formativas das camadas populares no país?

JCL: Primeiro que tudo, é muito correta essa definição de vocês, está coerente com o que L. S. Vigotski diria: o melhor ensino, ou se quiserem, o melhor aprendizado, é o que promove e amplia o desenvolvimento humano dos alunos, por meio dos conteúdos. Ou, por outras palavras, aquele que promove mudanças qualitativas no modo de ser, pensar e agir dos alunos, em função de sua autonomia, de sua personalidade integral. Vocês me perguntam o que seria uma didática que promove o desenvolvimento humano ou qual é minha visão da didática desenvolvimental na perspectiva de V. V. Davydov. Já desenvolvi várias ideias sobre isso. A melhor didática é a que auxilia o professor a intervir pedagogicamente no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, ou seja, das capacidades humanas que vão se constituindo social e historicamente no desenvolvimento da ciência, da arte, da filosofia, da moral, da tecnologia. Esses processos psíquicos se referem ao desenvolvimento da inteligência, por exemplo, a atenção deliberada, a memória lógica, o pensamento, a formação de conceitos, a linguagem oral e escrita, o cálculo etc., levando ao desenvolvimento da personalidade, ou seja, a autonomia, a consciência, a conduta moral, a afetividade, o controle do próprio comportamento. Mais especificamente, penso que na didática desenvolvimental o ensino é o meio pelo qual os alunos aprendem a pensar teoricamente, ou seja, a raciocinar dialeticamente, transitando do pensamento abstrato ao pensamento concreto, das relações gerais que expressam a essência de um objeto de estudo para além do seu aspecto aparente, às relações particulares referentes a esse objeto de estudo. Penso que é isso que V. V. Davydov chama de pensamento teórico. Ele escreve que o conteúdo do processo de ensino-aprendizagem, visando ao desenvolvimento humano, é o conhecimento teórico por meio do qual se forma o pensamento teórico dos estudantes com base no método dialético materialista histórico.

Sobre o pensamento teórico, V. V. Dayvdov escreve, às vezes, pensamento teórico-científico, em nosso grupo de pesquisa falamos de pensamento teórico-

conceitual, pensamento teórico-dialético. Em minha visão, o pensamento teórico é um modo de operação mental pelo qual captamos a realidade, em sua complexidade. Quero dizer, é um tipo de pensamento que visa apreender um objeto de estudo em suas relações, isto é, interrelacionando as partes com o todo, aspectos gerais e particulares, de modo a descobrir uma relação geral, um princípio geral, que caracteriza o fenômeno estudado. Fazemos isso pela abstração, generalização e formação de conceitos teóricos. Com base nesse princípio geral, nesse modelo nuclear, vamos verificar a ocorrência dele em casos particulares. Portanto, os conteúdos - conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores - não valem por si mesmos, e sim enquanto base para a formação de capacidades cognitivas gerais e específicas, tais como análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, classificação, entre outras. Daí minha afirmação de que, na didática desenvolvimental, importa menos o conhecimento em si e mais o processo mental do conhecimento.

Sobre a perspectiva crítica da didática desenvolvimental e o que tem a ver com as demandas formativas das camadas populares, eu diria, em primeiro lugar, que uma educação humanizadora é aquela que acredita nas potencialidades humanas de desenvolvimento. Os jesuítas usavam a expressão *semper magis*, quer dizer, os indivíduos sempre podem ser mais, fazer mais, com profundidade e qualidade, portanto, podem ampliar suas capacidades e habilidades intelectuais, sua capacidade de sentir, de desenvolver valores humanos e sociais, ajudar os outros, etc. Então, nesse sentido, a educação, como processo de humanização e emancipação, é um direito inalienável de todos os seres humanos, é pela educação que os indivíduos se apropriam das marcas do humano. Saviani tem uma frase muito feliz, ele escreve que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens, desse modo nos tornamos humanos pela educação. Boaventura Santos escreveu, também, que numa sociedade injusta a desigualdade material está profundamente entrelaçada com a desigualdade não material, sobretudo devido a uma educação desigual que priva as pessoas de capacidades de simbolizar e comunicar e de se organizar e reivindicar seus interesses. Precisamente porque essa sociedade injusta priva uma imensa maioria de indivíduos

das condições materiais e espirituais de desenvolvimento das capacidades humanas, cresce a importância da educação escolar.

10) **AML e RVP:** Bem antes de conhecer as teses fundamentais de L. S. Vigotski sobre a relação entre desenvolvimento psíquico e aprendizagem, no interior das quais ele afirmava que o conteúdo é o aspecto fundamental da aprendizagem que desenvolve, do qual derivam os métodos, você já tinha proposto uma didática focada nos conteúdos. A questão do conteúdo é o aspecto fundamental na sua aproximação imediata à didática para o desenvolvimento humano na perspectiva de V. V. Davidov. Você, como V. V. Davidov, quando fala do conteúdo que se aprende não está fazendo referência à matéria simplesmente, mas também aos métodos como essas matérias se pensam. Os conteúdos preveem os conhecimentos, habilidades e hábitos, mas também, e sobretudo, os métodos de pensamentos das ciências, e as formações psíquicas que se desenvolvem nesse processo. Mesmo assim, sua proposta tem recebido duras críticas, entre outras a de ser considerada conteudista, tecnicista, transmissiva. Qual é sua opinião a respeito dessas críticas? O que significa realmente, na didática para o desenvolvimento humano, o termo "conteúdos"? É possível estabelecer aqui alguma relação entre conteúdo/conhecimento disciplinar e conteúdo/conhecimento didático?

JCL: Andrea e Roberto, uma ótima pergunta. Eu já contei a vocês, no início desta entrevista, do meu reconhecimento ao legado que minha formação escolar me deixou, eu um menino pobre ter recebido uma formação cultural de excelência, com conteúdos consistentes, com livros, com biblioteca, imagine só! Fui formando um sonho, como professor, em trabalhar para que essa oportunidade fosse dada a todos os meninos e as meninas pobres. Conteí, também, sobre como fui dando conteúdo a esse sonho quando aprendi com George Snyders, um convicto comunista, que uma pedagogia é identificada pelos seus conteúdos, é o saber ensinado que distingue a pedagogia. É o conteúdo que leva a um ensino conservador ou progressista. O outro detalhe das ideias de Snyders é que ele

reiterava em vários de seus textos a ligação entre os conteúdos e a experiência concreta dos alunos, em sua condição de classe. Ele falava de uma relação de continuidade entre a cultura corrente do aluno, cultura primeira, e a cultura elaborada. Eu sempre achei isso fantástico. Me lembro como ele insistia que os alunos deveriam conhecer as obras primas da cultura para produzirem um desejo de superação de suas condições sociais de origem. Isso aconteceu comigo na minha formação escolar no seminário. Então, quando escrevi o artigo sobre Tendências Pedagógicas, em 1982, minha ideia de “conteúdos” era essa passada por Snyders, ou seja, conteúdo crítico é aquele ligado às realidades sociais. Eu não sabia nada de L. S. Vigotski nessa época. Mais tarde, uns 20 anos depois, li no livro de V. V. Davydov esta afirmação dele atribuída a Vigotski: “o ensino atua no desenvolvimento mental, antes de tudo, por meio do conteúdo a ser assimilado”. Eu poderia até imaginar que Snyders havia lido Vigotski, na verdade, não sei se leu, mas a ideia era a mesma.

Então, vocês têm razão, desde o início dos meus estudos pus um foco na primazia dos conteúdos na escola e isso me levou, mais tarde, a V. V. Davydov. Esse foco nos conteúdos já me deu muita dor de cabeça, colegas passaram a me chamar de conteudista. No começo da minha trajetória de palestrante, havia um colega da academia chamado Paolo Nosella, da Federal de São Carlos, que gostava de me criticar. Ele, com sotaque italiano forte, dizia nas palestras dele: o Libâneo fica falando em conteúdos, ele não conhece o sofrimento da classe trabalhadora, ele não tem vivência da realidade do povo se pendurando nas barras de ônibus, não é de conteúdos que o povo precisa, mas de consciência crítica. Era, penso, uma ideia de conteúdo como invasão cultural, como escrevia Freire em seus primeiros escritos. Nosella ou os que ainda me chamam de conteudista certamente não entenderam o vínculo que sempre estabeleci entre a apropriação dos conteúdos, o domínio de procedimentos mentais associados a eles, e a formação da consciência crítica. Quando falo em conteúdos me ocorre uma frase de V. V. Davydov em que ele diz que o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico-científico e as capacidades intelectuais associadas a esse conhecimento. Isso significa os conceitos científicos trabalhados nos conteúdos das matérias carregam neles

as capacidades intelectuais, isto é, os métodos e procedimentos de apreensão dos conceitos científicos. Desse modo, os conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades intelectuais estão em relação mútua. À medida que nos apropriamos dos conteúdos vamos desenvolvendo capacidades intelectuais ou operações mentais conectadas a esse conteúdo e, à medida que nos apropriamos de operações mentais, elas nos possibilitam a apropriação de conteúdos. Bem, Andrea e Roberto, é evidente que quando falo de métodos e procedimentos, eu estou me referindo diretamente ao método da reflexão dialética pelo qual, por meio de abstrações e generalizações, nos detemos demoradamente sobre a essência das coisas, suas conexões e relações numa totalidade social complexa e contraditória, ultrapassando os limites da experiência sensorial imediata. Nisso consiste formar o pensamento teórico- dialético, pelo qual chegamos à dimensão crítica dos conteúdos.

Deixem-me detalhar um pouco mais estas ideias. Se eu pedir a um professor a definição de conteúdo, ele provavelmente me dirá: é a matéria, são os conhecimentos de uma matéria escolar, os assuntos que fazem parte de ciências, matemática, história, português... Na Teoria do Ensino Desenvolvimental, a definição de conteúdo vai mais longe que isso. Que são, então, os conteúdos? Para responder, preciso seguir uma sequência lógica de ideias.

Segundo V. V. Davydov, na atividade humana de transformação da realidade, vão surgindo diferentes formas de atividade intelectual como a cognitiva, a artística, a religiosa, a moral etc., que ele chamará de formas de consciência social e de pensamento, representadas pela ciência, pela arte, pela moral, pelas leis. Essas formas de consciência social são a cultura material e espiritual, transformadas em conteúdos escolares, cuja apropriação possibilitará aos seres humanos o desenvolvimento de suas formas de agir, da sua consciência e do seu pensamento. Essas ideias aparecem muito também nos escritos de A. N. Leontiev. Ele escreve que, quando uma criança se apropria dessas formas de consciência social, reproduz a atividade humana histórica encarnada nessas formas. Ele fala, também, que a essas formas de consciência social estão associadas às capacidades e habilidades humanas, como formas práticas de agir conforme essas formas.

Então, posso dizer que essas formas de consciência social, junto com as capacidades humanas delas decorrentes, constituem os conteúdos a serem apropriados pelos indivíduos como condição para se tornarem humanos. Isso acontece nas práticas socioculturais, mas, especialmente, na escola. Conteúdos, portanto, são a base de conhecimentos de uma matéria que sintetiza modos gerais de solução de problemas no âmbito de uma ciência, de uma arte, de princípios morais. Dizendo de outro modo: os conteúdos reúnem neles as capacidades e habilidades humanas que foram sendo desenvolvidas ao longo da história numa determinada ciência ou arte. Apropriar-se de um conteúdo é, portanto, experienciar a forma humana pela qual foi produzido. Por exemplo, os indivíduos precisavam resolver problemas de contagem do gado, das plantações, da construção de habitações, então foi se formando a ciência matemática. A matéria matemática incorporou nela modos de solução de problemas desenvolvidos ao longo da história da humanidade, e nisso consiste a aprendizagem da matemática.

Então, se eu estiver certo, a apropriação dos conteúdos pelos alunos não significa memorizar a matéria, reproduzir ou dominar o conteúdo. Significa que os alunos devem apropriar-se das capacidades e habilidades humanas incorporadas nos vários campos científicos e artísticos, isto é, dos modos social e historicamente desenvolvidos de lidar com os objetos da realidade abrangidos por cada campo científico ou artístico. Essas capacidades ou modos de atividade se tornam meios interiorizados pelos alunos, isto é, meios de sua própria atividade. A partir dessa compreensão do termo “conteúdo”, posso concluir que os conteúdos são inseparáveis da formação de capacidades e habilidades ligadas a esses conteúdos. Dizendo de outro modo, o desenvolvimento psíquico dos alunos está ligado ao conteúdo e às capacidades e habilidades correspondentes a serem assimilados pelos estudantes. Nesse caso, uma das habilidades esperadas dos professores é saber extrair dos conteúdos de cada matéria de ensino aquelas capacidades 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. Essa

afirmação tem, pelo menos, três consequências teóricas e práticas, principalmente para a formação de professores. A primeira é que os professores precisam entender a inseparabilidade entre conteúdos e desenvolvimento de habilidades, quer dizer, os conteúdos de aprendizagem devem se converter em procedimentos de pensamento e modos de agir. A segunda é que o objetivo da atividade de aprendizagem escolar é a apropriação de métodos generalizados de ação, encontrados nos conteúdos, visando domínio dos conceitos científicos e artísticos. A terceira é a necessária interconexão entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento didático, ou seja, a lógica do conhecimento didático do conteúdo deve ser buscada na natureza e na lógica do conhecimento disciplinar. Bem, esse é um assunto que merece outra conversa.

11) **AML e RVP:** Gostaríamos de fazer agora uma pergunta um pouco mais específica sobre a implementação prática da didática para o desenvolvimento humano em sala de aula. Quem tem alguma intimidade com essa teoria sabe que a atividade de estudo é a forma fundamental de organização da didática desenvolvimental. Essa atividade dispõe de uma estrutura integrada pela tarefa de estudo e pelas ações de estudo (ação de estudo, ação de controle e ação de avaliação). Como é possível pôr em prática a tarefa de estudo dentro da atividade de estudo? e que características deve possuir o professor na perspectiva da didática para o desenvolvimento humano?

JCL: Na linha de pesquisa sobre Histórico-Cultural e Práticas Pedagógicas, no PPGE da PUC Goiás, desde ao menos 2004, temos realizado experimentos didático-formativos conforme a teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davydov. Nesses 20 anos, vimos aprimorando nossa compreensão da organização do ensino por meio da atividade de estudo e da tarefa de estudo que são, na verdade, o objeto mais imediato dos experimentos. Os experimentos põem os alunos numa atividade de estudo por meio de tarefas de estudo para formar o pensamento teórico-dialético. Na atividade de estudo, com base nos conteúdos, os alunos se apropriam dos modos generalizados de ação em cada campo de conhecimento e adquirem habilidades para pensar e agir com eles.

Tenho definido a atividade de estudo como uma situação desencadeadora de estudo, uma atividade teórico-prática organizada pelo professor, em que os alunos buscam modos novos de resolver um problema e, dessa maneira, vão desenvolvendo operações mentais, quer dizer, formando o pensamento teórico. Por sua vez, a tarefa de estudo tem como finalidade pôr desafios aos alunos para que eles façam transformações mentais com os conteúdos, produzindo mudanças qualitativas no seu modo de pensar e agir. Ou seja, promovendo mudanças no próprio aluno. A tarefa de estudo praticamente se assemelha ao problema posto como um desafio, um caso, uma boa pergunta. Em um de seus artigos sobre a organização da atividade de estudo, V. V. Davydov fala de dois requisitos básicos, a) formar nos alunos a necessidade de dominar a herança espiritual da espécie humana; b) colocar tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a transformação mental com o material de estudo. Com base nessa recomendação, entendo como elementos da atividade de estudo, conforme V. V. Davydov, primeiro, fazer análise do conteúdo para identificar nele uma relação geral principal central que os alunos precisam alcançar, e indicação das capacidades e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, conexas ao conteúdo. Segundo descobrir como esse princípio geral se manifesta em outros casos particulares e, terceiro, deduzir o núcleo conceitual. É para isso que devem ser organizadas tarefas de estudo suficientemente atrativas e motivadoras para mobilizar nos alunos transformações mentais com o material de estudo. Por exemplo, se a professora está ensinando sobre água, substantivo, multiplicação, é preciso iniciar com tarefas que mobilizem o interesse e a curiosidade dos alunos e permitam abstrações empíricas iniciais para apreender a relação geral principal do conteúdo. Gradativamente, pela solução de problemas, as tarefas devem levar o aluno a transformar os objetos de estudo em objeto de pensamento por meio de abstrações teóricas e generalização, culminando com o domínio do núcleo conceitual.

Para a realização propriamente da tarefa de estudo, entram as ações de estudo indicadas por V. V. Davydov. A primeira ação, e a mais importante, consiste em trabalhar em cima do problema, dos dados do problema, para descobrir a relação geral, o princípio geral, do objeto estudado. V. V. Davydov chama esse princípio de modelo germinal, modelo nuclear. É buscar a relação conceitual

central que se encontra na base dos conceitos de uma matéria de estudo. É buscar as relações internas e externas presentes num objeto de estudo. Nessa ação, a professora formula, para si, a generalização a chegar com os alunos, por exemplo, a água, sua composição, suas características físicas, suas relações internas e externas, a relação com os seres humanos. Para isso, propõe um problema, ponto de partida para resolução das tarefas de estudo. Os alunos são mobilizados para trabalhar com abstrações iniciais pelas quais “pensam” o problema: observação dos dados do problema, contradições, do sensorialmente concreto, do mais específico, ao mais geral, visando identificar a relação principal (característica geral, essencial do objeto “água”). A tarefa, assim, consiste em encontrar com os alunos formas de sair da contradição, resolver os conflitos, para ir formando o modelo do conceito, a assimilação do princípio geral. No caso, o modelo conceitual de água. A segunda ação de estudo corresponde à modelação do conceito; após se obter indícios de que os alunos chegaram ao modelo nuclear, ao conceito-chave do conteúdo, os alunos farão uma modelação desse modelo conceitual, por ex., por meio de gráficos, mostrando as relações encontradas. Na terceira ação, os alunos observam que esta relação geral se manifesta em muitas outras relações particulares e vice-versa, momento em o professor ajuda os alunos a analisar como se dá o trânsito da forma universal, geral, do objeto de estudo, a formas particulares dentro de um problema ou situação particular. O resultado dessas ações é a interiorização de conceitos, a capacidade de utilizar os conceitos como ferramentas mentais para lidar com realidade, por meio de abstrações e generalizações, ou seja, o pensamento teórico dialético.

12) AML e RVP: O movimento pessoal seu entre a Didática crítico-social dos conteúdos e a didática do desenvolvimento humano se deu fundamentalmente por intermédio da obra e das ideias de Vasili V. Davidov. Contudo, ao longo desses vinte anos seus posicionamentos teóricos foram avançando e incorporando problemáticas que não foram objeto de estudo de V. V. Davidov, como é o caso do tema das práticas socioculturais. Poderia explicar como chega a Mariane Hedegaard? Em que consiste a

tese fundamental dessa autora a respeito do lugar das práticas socioculturais na didática? Por que considerou relevante essa questão no contexto da educação e da escola brasileira? As teses de Hedegaard guardam alguma relação com a tese que tanto você defende sobre a “escola socialmente justa”?

JCL: É verdade, no nosso grupo de pesquisa, na PUC Goiás, sobre teoria histórico-cultural e práticas pedagógicas incorporamos as ideias de Mariane Hedegaard. Tomamos contato com as ideias de Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard por volta de 2004, quando traduzimos o livro *Radical-Local Teaching and Learning*, que trazia resultados de pesquisa pedagógica sobre o ensino- aprendizagem de crianças porto-riquenhas em bairros pobres de Nova York. Em 2012 trouxemos o casal a Goiânia para palestras e atividades em nosso Grupo de Pesquisa. Seth, à época, era professor de Psicologia Pedagógica na Universidade de Aarhus, na Dinamarca, e pesquisava a teoria de V. V. Davydov em suas implicações com educação de minorias culturais. Mariane, professora de Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Copenhague, sempre investigou a vida de crianças em diferentes práticas institucionais tipo creche, família e escola, a transição de uma para outra, e como isso afetava sua aprendizagem e desenvolvimento, principalmente no caso de minorias culturais. Nosso estudo desses autores começou com a análise do livro porque ele nos ajudava na orientação de nossos orientandos na realização de experimentos didático-formativos. Depois, tivemos acesso a outras produções deles sobre ensino-aprendizagem e práticas socioculturais, principalmente de Hedegaard.

A abordagem do Ensino e Aprendizagem Radical-Local parte do entendimento de que 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 os dois pesquisadores, a compreensão dos conceitos gerais das matérias pelo pensamento teórico-dialético deve ocorrer por meio da, e em relação à, situação local de vida dos alunos.

A aproximação com Hedegaard faz parte do caminho de construção da visão de didática iniciada em minhas primeiras pesquisas em que eu propunha uma escola articulando os conteúdos e a experiência social de vida dos alunos. Sempre mantive essa preocupação em relação à influência dos contextos socioculturais na constituição da subjetividade e, portanto, nos processos de aprender, por causa da minha própria história de vida. Desde que iniciamos a docência da disciplina Didática no PPGE da PUC Goiás já introduzíamos estudos sobre a pesquisa cultural na visão de diferentes autores como R. Williams, J. Bruner, P. Bourdieu e, especialmente, Gimeno Sacristán e Pérez Gomes. Essa linha de estudos nos encaminhou para interligar estudos da teoria histórico-cultural e estudos do campo da cultura, até chegar às publicações de Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard que integravam, em sua abordagem teórica, a formação do pensamento teórico-dialético e as práticas socioculturais.

Quando tive acesso, especificamente, aos livros e artigos de Hedegaard, eu havia formado a noção da determinação sócio-histórica do desenvolvimento psíquico. O que eu não estava conseguindo captar na teoria histórico-cultural clássica era a ideia da aprendizagem situada, isto é, a aprendizagem num determinado contexto de cultura, de relações e, principalmente, como expressar isso na didática, isto é, no processo de aprendizagem. Havia, sim, a interpretação das ideias de L. S. Vigotski por autores da teoria sociocultural, mas eles me pareciam pouco inclinados a dar ênfase à atividade psicológica interna dos aprendizes visando à formação do pensamento teórico-conceitual, preferindo enfatizar as aprendizagens em contexto de fala e interações sociais. Enfim, eu queria saber como pôr em prática aquilo de que falava Snyders, isto é, que ações pedagógicas concretas possibilitam fazer a mediação entre o saber escolar e as condições concretas de existência dos alunos, como fazer a mediação entre a cultura dos alunos e a cultura escolar. Era, também, a preocupação de Charlot desde seus primeiros escritos. Precisamente isso é o que me interessou no pensamento e nas pesquisas de Hedegaard. Ela defende uma teoria da aprendizagem baseada na formação do pensamento teórico-dialético em articulação com a experiência social

e cultural dos alunos. Para ela, 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.

Dizendo de outro modo, a pesquisa de Hedegaard, acentua o papel das práticas sociais e institucionais na família, na creche, na escola, no trabalho, na atribuição de significado e sentido por parte dos alunos, inclusive sua motivação, nas tarefas do aprendizado. Segundo ela, essas formas de prática com fortes ingredientes socioculturais podem promover a aprendizagem, mas, também, podem inibir ou restringir o aprendizado das crianças, e desse modo, são condições para o desenvolvimento. Eu assumi essas ideias e a principal questão de pesquisa que me ponho hoje é esta: 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. É assim que o conhecimento se torna relevante para o aluno na sua vida fora da escola. Esse é o caminho que vejo hoje para o que estou denominando de escola socialmente justa.

Eu queria, por fim, fazer um comentário importante sobre as contribuições de Hedegaard para a didática desenvolvimental. Há diferenças consideráveis entre o sistema de ensino dinamarquês e o brasileiro em relação às finalidades e objetivos da educação escolar, currículo, organização e, especialmente, ao perfil de alunos que frequentam as escolas públicas. Nas pesquisas de Hedegaard, a diversidade social existente nas escolas decorre principalmente da presença de filhos de imigrantes ou refugiados, o que ressalta a importância de se levar em conta as tradições culturais, valores, modos de vida, ou seja, delineia-se uma situação social do ensino bastante peculiar. No Brasil, a migração interna existe, mas essa

característica quase que se dilui frente ao fato de que, praticamente, a totalidade dos alunos matriculados na escola pública provém das camadas pobres da população (cerca de 70% da população total). Desse modo, a contribuição de Hedegaard ao contexto educacional e escolar brasileiro é menos pelo fato de estar lidando com segmentos da sociedade marcados por características socioculturais bem delimitadas e mais pelo fato de possibilitar consolidar um princípio pedagógico pelo qual o ensino dos conteúdos pressupõe trazer para as situações didáticas a perspectiva do aluno a partir de suas condições históricas e sociais concretas de vida. Trata-se, assim, de saber como as práticas socioculturais trazidas pelos alunos de suas condições materiais, sociais e culturais concretas de vida podem ser introduzidas no trabalho pedagógico cotidiano do professor com as matérias de ensino. Obviamente, há outros fatores a considerar nisso que Hedegaard chamou de duplo movimento no ensino, como a percepção que as elites da sociedade em relação ao papel da escola pública, o aporte de recursos financeiros aplicado à educação escolar, a legislação educacional, o percepção de pesquisadores e formadores de professores em relação às finalidades da escola pública, as condições de remuneração e de trabalho e a formação dos professores, temas que levam a outra conversa.

13) **AML e RVP:** No Brasil, temos assistido a um crescimento expressivo por estudos e iniciativas apoiadas no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental, inclusive com o registro de mais de 115 grupos de pesquisa distribuídos pelas cinco regiões do país (ASBAHR; OLIVEIRA, 2021). Como analisa o crescimento pelo interesse nessa abordagem?

JCL: Conforme já relatei, em 1984, quando foi publicado o primeiro livro de Vigotski, no Brasil, *A formação social da mente*, eu concluía meu mestrado na PUC de São Paulo. Também contei que nesse ano tive o privilégio de participar de um dos primeiros grupos de pesquisa na linha da psicologia histórico-cultural, no curso de pós-graduação em Psicologia Social da PUC São Paulo, então coordenado por Silvia Tatiane Maurer Lane. Em 1983, eu havia feito um curso com a professora

Maria Laura em que estudamos o livro de A. N. Leontiev intitulado *Actividad, Conciencia y Personalidad*, em tradução do russo para o espanhol feita no México, e do livro de Rubinstein, *Psicologia*, em espanhol. O contato com o grupo de pesquisa liderado por Silvia Lane me possibilitou tomar conhecimento de outros pesquisadores que se iniciavam no estudo da corrente sócio-histórica ou histórico-cultural e que já tinham acesso a algumas poucas publicações em inglês e espanhol de obras de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, como era o caso de pesquisadores da USP e UNICAMP. Alguns anos depois, na primeira metade dos anos 1990, cresceu bastante a produção acadêmica no campo das ciências humanas, o que tinha a ver com o contexto da distensão política iniciado nos anos 1980, já no final da ditadura militar. Esse período da política brasileira levou a mudanças de cunho progressista na política educacional de alguns Estados, à reorganização e mobilização políticas do campo educacional, à instituição da Nova República, à retomada do processo democrático, à elaboração da Constituição Federal de 1988, à realização de eventos científicos, propiciando um clima cultural propício à disseminação de ideias do campo socialista. Creio que esses acontecimentos explicam o impacto nas áreas da educação e da psicologia das ideias de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, a partir dos anos 1990. Os estudos sobre L. S. Vigotski, no entanto, foram mais numerosos incluindo livros e artigos discutindo com profundidade e abertura o sistema de ideias desse autor como a natureza social do desenvolvimento humano, as relações entre pensamento e linguagem e entre aprendizado e desenvolvimento. Igualmente foram surgindo, no Brasil e no exterior, estudos comparativos entre as ideias de L. S. Vigotski e outros importantes pesquisadores como Bakhtin, Piaget, Wallon. As Obras *Escolhidas* de Vigotski, em tradução do russo para o espanhol, tiveram sua primeira edição em 1995. Em 2001 foi publicada a primeira tradução do russo para o português por Paulo Bezerra, do livro de L. S. Vigotski antes editado pela Editora Martins Fontes, com título *A construção do pensamento e da linguagem*. Penso que é justo mencionar nesse período a atuação acadêmica das pioneiras Ana Luiza Smolka, na UNICAMP, e Marta Khol de Oliveira, na USP, assim

como Teresa Rego que escreveu, provavelmente, o primeiro livro de exposição sistemática do pensamento de L. S. Vigotski, com o título *Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Esse livro teve o mérito de introduzir para professores formadores e estudantes de licenciaturas, de modo rigoroso, sistematizado e acessível, os pressupostos teórico-metodológicos essenciais.

Em agosto de 2012, na 11ª Jornada do Núcleo de Ensino da Unesp Marília, numa conferência intitulada *Trajatória da teoria histórico-cultural no Brasil*, eu apresentava o quadro de Grupos de Pesquisa até então registrados no CNPq. Infelizmente o trabalho não foi publicado, mas foi um registro histórico sobre qual era a situação naquele período da pesquisa na Teoria Histórico-Cultural. O levantamento foi baseado em dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes (CNPq) e em sites dos Programas de Pós-Graduação. Identifiquei 55 Grupos, sendo 26 no Sudeste (47,2%), 16 no Sul (29,9), 7 no Nordeste (12,7%), 5 no Centro-Oeste (9,1%) e 1 no Norte (1,8%), então como várias denominações: teoria sócio-histórico-cultural, psicologia histórico-cultural, teoria histórico-cultural da atividade, teoria sociocultural. Desses Grupos, 33 estavam na área da Educação, 6 na de Psicologia, 7 na de Linguística Aplicada, e os demais nas áreas da Física, Educação Matemática, Letras-Literatura, Sociologia, Educação Física e História. Não por acaso, o surgimento dos primeiros grupos entre os mencionados se deu entre os anos 1990 e 2000, entre outros, na UNICAMP (1992), PUCSP (1993, 2004), UFJF (1995), UFP (1997), UFMS (1999), USP (2002), PUCGO (1999), UNESCO (2001).

O que ocorreu nas décadas seguintes é assunto conhecido, com a ampliação significativa de produções acadêmicas em relação às duas teorias, a histórico-cultural e a do ensino desenvolvimental, bem como o crescimento dos grupos de pesquisa, conforme foi mostrado em pesquisa realizada por Asbahr e Oliveira, em 2021. Em várias regiões do Brasil, congressos, simpósios e encontros científicos vêm sendo realizados com a presença de pesquisadores russos, argentinos, norte-americanos, cubanos, mexicanos, espanhóis, dinamarqueses e de outras nacionalidades, promovendo-se interlocuções entre as pesquisas locais e

internacionais, qualificando mais a produção científica no âmbito da teoria histórico-cultural. Não posso deixar de reconhecer o papel, nesse movimento, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI), liderado por vocês dois que agora me entrevistam. Acompanhei de perto as três edições do Colóquio Internacional de Ensino Desenvolvimento, entre 2012 e 2016, com a presença de pesquisadores da Rússia e de outros países como Cuba e México. Considero importante destacar, também, o evento que realizamos em Goiânia, em 2017, o Simpósio Internacional sobre Ensino Desenvolvimento e Didáticas Específicas, que teve como conferencistas internacionais três pesquisadores integrantes do sistema Elkonin-Davydov: Galina Zuckerman, Elena V. Chudinova e Sergey F. Gorbov, pertencentes ao Laboratório de Desenvolvimento Psicológico de Crianças da Escola Elementar do Instituto Psicológico da Academia Russa de Educação. Creio que esses intercâmbios científicos trouxeram um enriquecimento muito grande para nossas pesquisas à medida que estabelecemos contato com pesquisadores diretamente ligados à tradição de estudos da Escola de Vigotski, nos permitindo abertura para ampliação do sistema conceitual da teoria.

Quero fazer um comentário que considero relevante sobre os grupos de pesquisa em atividade em nosso país. Os títulos e projetos dos grupos de pesquisa e as publicações de seus integrantes refletem uma visível diversidade de opções teóricas levando, como é de se esperar, a diferentes compreensões de conceitos básicos da Escola de Vigotski e de outros teóricos a ela vinculados. Desse modo, os grupos de pesquisa se distinguem por adesões a orientações teóricas específicas, por exemplo, teoria da atividade de Leontiev, teoria da assimilação por etapas das ações mentais de Galperin/Talizina, teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davydov, teorias da linguagem associadas a Bakhtin, além de outros que preferem vincular-se especificamente às formulações de L. S. Vigotski. Há diferenças, também, entre grupos e pesquisadores conforme orientam suas pesquisas para a psicologia ou para a pedagogia.

14) **AML e RVP:** Os grupos têm históricos distintos de apropriação desse referencial. Com base nos autores que dão suporte às ações dos diferentes grupos, têm sido produzidas várias iniciativas junto a contextos escolares específicos. Quais são as principais influências histórico-culturais que caracterizam os trabalhos dos grupos brasileiros? No seu modo de ver, existem novas variantes que estão sendo produzidas no Brasil? Poderia citar algumas?

JCL: É uma pergunta difícil de responder além de ser uma questão muito sensível. Não sou capaz de ir muito longe na identificação das bases teóricas de cada grupo de pesquisa e como se posicionam face às práticas pedagógicas, posso falar sobre minha percepção mais imediata das diferenças entre esses grupos. Com base em alguns estudos sobre a chegada de L. S. Vigotski no Brasil, por exemplo, o livro de Maria Teresa Freitas, *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*, publicado em 1994, já se tinha acesso nos anos 1970 a publicações estrangeiras. No entanto, creio que no início dos 1980 começaram a se delinear duas tendências, ao menos a partir do que ocorria nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A primeira, a teoria sociocultural, ligada à interpretação da obra de L. S. Vigotski centrada em estudos linguísticos e a temas da diversidade cultural, divulgada por pesquisadores norte-americanos, entre eles os que organizaram os textos de L. S. Vigotski que deram origem ao livro *The development of higher psychological processes*, título traduzido no Brasil como *Formação social da mente*. A segunda, a teoria socio-histórico-cultural ou, também, psicologia histórico-cultural, iniciada com os estudos em psicologia social de Silvia Lane na PUC São Paulo, no início dos anos 1980, cuja orientação básica era compreender a historicidade dos sujeitos, ou seja, como eles se constituem nas relações sociais, na cultura, no trabalho e como podem ampliar sua consciência por ressignificações de sentido de sua existência e das formas de atuação em seu meio para transformá-lo. Os grupos que foram se constituindo em seguida, de alguma forma, remetiam às ideias trabalhadas nessas tendências nos âmbitos da educação, da psicologia e da linguagem, frequentemente na perspectiva do diálogo e da interdisciplinaridade, ainda que a partir de diferentes interpretações de

conceitos e modos de atuação pedagógica. Minha percepção é de que, com a constituição de grupos de pesquisa Brasil afora, entre as décadas de 1980 e 1990, e a fertilidade de publicações no período, se diversificaram as fontes de referência e os interesses investigativos em torno dos conceitos fundantes de L. S. Vigotski. Em relação às duas linhas de investigação que eu mencionei, acredito que quase totalidade dos grupos de hoje pertence à orientação da teoria histórico-cultural, ainda que com suas variantes.

Penso que é justo dar destaque à criação, em 2002, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe), com a liderança do Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura, na Faculdade de Educação da USP. Esse Grupo inaugurou uma linha de estudos dentro da teoria histórico-cultural com forte apoio na teoria da atividade de Leontiev, voltado para a atividade pedagógica de professores e centrado na busca de elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem. O GEPAPe desenvolveu-se com uma sólida base teórica com abertura para várias modulações da teoria histórico-cultural, formando pesquisadores em várias regiões do país e constituindo diversos núcleos de estudos e pesquisas. Sem dúvida, outros grupos se constituíram com muita solidez, em vários Estados, fortalecendo o movimento intelectual em torno da teoria histórico-cultural.

Também considero importante falar do ISCAR Brasil, que é a sessão brasileira da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e da Atividade (ISCAR). Acho que poucos de nós acompanham as atividades dessa entidade que teve um certo impulso entre 2010 e 2022, após a realização do VI Congresso Internacional da ISCAR, em Natal, no ano de 2021. O título dessa Sociedade chama a atenção já que representa a articulação entre a teoria histórico-cultural, a teoria sociocultural e a teoria da atividade, algo que não parece ter sido assimilado por pesquisadores brasileiros. É sabido que até 2002 havia dois segmentos de pesquisadores da tradição de L. S. Vigotski que realizavam congressos em separado, o da teoria sociocultural e o da teoria histórico-cultural. A Teoria histórico-cultural, desde 1986 teve por detrás o ISCRAT (Internacional Society Cultural Research and Activity Theory) que realizou até 2002 quatro congressos.

A partir do último congresso, o movimento passou a ser denominado de ISCAR (Society for Cultural and Activity Research), incluindo agora seguidores da teoria sociocultural. Sob essa denominação, foram realizados o I ISCAR, em Sevilha (Espanha) em 2005, e os demais em outros locais, sendo o VI no Brasil, em agosto de 2020, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os adeptos da teoria sociocultural criaram em 1987 a SSCR (Society for Sociocultural Research), que realizou três Conferências, a última delas no Brasil sob a presidência da Profa. Ana Luiza Smolka, da UNICAMP. Conforme relatado, essa entidade se juntou, a partir de 2002, ao ISCAR. O ISCAR Brasil surgiu em 2002, presumivelmente no congresso que juntou as duas organizações. A primeira representante da sessão brasileira foi a Profa. Ana Luiza, por dois períodos, em seguida assumiu a Profa. Dra. Fernanda Liberali (PUC São Paulo) e, atualmente, o representante é o Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto (UFRJ). Ainda que essa entidade tenha tentado arregimentar os grupos de pesquisa da tradição vigotskiana, não dá para dizer que o ISCAR-Brasil agrupa efetivamente as várias tendências no país, mesmo porque seus representantes pertencem a grupos com linhas muito específicas de pesquisa no campo de estudos linguísticos e da psicologia sócio-histórica, ao que parece, sem ter conseguido se constituir como representante das muitas variantes teóricas existentes no campo da educação.

15) **AML e RVP:** O trabalho que realizou trouxe inúmeras contribuições para a pedagogia e a didática no Brasil. Muitas gerações de professores e pesquisadores se beneficiaram da obra que tem construído e, certamente, muitas outras ainda o farão com reconhecimento e gratidão por seu trabalho e militância. Avaliando isso, que palavras deixaria para seus sucessores? Que questões puderam ser respondidas e superadas? E quais perguntas ficam em aberto para serem assumidas, com o compromisso ético, político, ideológico, pedagógico e investigativo, para o avanço da didática no Brasil?

JCL - Bom, Andrea e Roberto, queridos amigos, eu devo agradecer imensamente essa oportunidade de falar da minha trajetória de vida e do meu

pensamento. Eu me sinto feliz quando, nas palestras, umas professoras me agradecem pelo livro de *Didática*, outras pelo *Pedagogia e pedagogos para quê?*, ou pelo livro de *Organização e Gestão*, dizendo que aprenderam muito com os livros, que passaram em concursos, que conseguiram emprego. Também gosto de ver meus alunos e alunas, orientandos e orientandas, extraírem proveito das aulas, dos meus artigos, fazendo suas pesquisas na escola. Também me sinto realizado como pesquisador e me sinto bem em dizer que minha pesquisa é, basicamente, pedagógico-didática, quero dizer, meus interesses investigativos estão diretamente voltados para a escola, a sala de aula e para o trabalho dos professores, obviamente, sempre atento aos condicionantes estruturais externos. Em minha opinião, a pesquisa educacional avançou muito em nosso país, tanto na análise dos aspectos externos à escola, as políticas educacionais, como dos aspectos internos do funcionamento pedagógico, onde se inserem os estudos em didática e metodologia de ensino. A teoria histórico-cultural e a didática desenvolvimental já têm um acervo de publicações inestimável. No entanto, minha experiência me diz que há uma grande distância entre a produção acadêmica e a realidade das escolas e da formação de professores. Há décadas e décadas não temos conseguido reverter o quadro de problemas crônicos da nossa educação escolar e que vem comprometendo a qualidade social e pedagógica do ensino, afetando principalmente as camadas pobres da sociedade. Quem acompanha a realidade do ensino brasileiro pelas pesquisas, pelos meios de informação ou pela observação direta, o que vê são crianças e jovens concluindo as várias fases da escolarização sem uma mudança perceptível na qualidade das aprendizagens escolares, na qualidade de sua formação intelectual, afetiva, moral.

Uma rápida retrospectiva das políticas educacionais para a educação pública mostra uma história cheia de percalços. Tivemos, nos anos 1930, o primeiro movimento efetivo pela democratização da escola com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nos anos 1980, já no final da ditadura militar,

tivemos a atuação da Associação Nacional de Educação, da Anped, do CEDES e de outros movimentos e associações, pela escola pública democrática. Com a transição democrática, veio a Constituição de 1988, quando muitos dos ideais da escola pública foram objeto de políticas oficiais, principalmente a consolidação do direito de todos a uma educação pública de qualidade. Lastimavelmente, com as políticas educacionais geradas nos organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial a partir dos anos 1990, com a Declaração Mundial Educação para Todos, foi imposto aos países emergentes o modelo educacional da educação de resultados. Nesse meio de tempo, ao longo dos vários governos que se seguiram, vieram os planos nacionais de educação, as políticas de inclusão que, mal ou bem, propiciaram alguns avanços. No entanto, em todo esse período de quase 35 anos, não só não se alterou o modelo da educação de resultados como ele foi reforçado a partir de 2016, com o golpe parlamentar no governo Temer e, em seguida, a eleição de Jair Bolsonaro. Foi, então, iniciado o desmonte gradativo da educação pública nacional com o corte dos recursos públicos, o incremento a políticas de privatização e a terceirização da educação, a militarização das escolas, a vigilância ideológica do trabalho dos professores, as tentativas de introdução do ensino domiciliar. Atualmente, a educação brasileira encontra-se totalmente entregue a uma orientação curricular baseada no ensino de resultados, ou seja, o currículo representado pela BNCC, que subordina a educação aos interesses da economia e do mercado, conforme orientações de organismos internacionais vinculados aos países mais industrializados do mundo e orientados por critérios de uma sociedade administrada para controle dos indivíduos. Implantou-se um modelo de uma escola pragmática, utilitária, aligeirada, por meio do ensino baseado em testes e quantificação da aprendizagem, concebida para atender a população pobre dos países pobres. A educação de resultados, um ensino baseado em testes e quantificação da aprendizagem, traz imensos prejuízos para a escola pública, põe obstáculos ao trabalho dos professores e prejudica a aprendizagem dos alunos. 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. Ela visa formar capacidades produtivas conforme interesses do mercado, não capacidades visando ao desenvolvimento humano. É o que chamo de escola pobre para os pobres.

Face a essas adversidades que assolam a escola pública em nosso país, a teoria histórico-cultural e a didática desenvolvimental representam uma contraposição à visão neoliberal de educação e de currículo, visando uma educação humanizante, emancipadora, democrática. Trata-se de uma escola voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos por meio dos conteúdos da ciência, da arte, da moral, visando ao desenvolvimento do pensamento, mas, também, à formação do senso crítico, à valorização da sensibilidade, do desenvolvimento de valores sociais e morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural. A teoria do ensino desenvolvimental e seus desdobramentos em proposições didáticas nos traz uma esperança de novos caminhos para a busca de excelência da escola pública brasileira a despeito de suas limitações, sempre tendo em conta as condições reais da escola brasileira. Com efeito, as teorias e modelos pedagógicos produzidos em outros contextos socioculturais, como é o caso da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, precisam passar, obrigatoriamente, pelo crivo das realidades econômicas, políticas e socioculturais do nosso país. Os teóricos russos e de outros países têm trazido grande contribuição na formulação de uma didática desenvolvimental, no entanto, sua apropriação por parte dos pesquisadores brasileiros requer, ao menos, duas condições: a primeira é que a

elaboração teórica e as práticas de ensino recomendadas precisam passar pelo crivo das condições históricas, sociais, culturais e materiais do contexto brasileiro. A segunda é que essa contribuição seja complementada por estudos que atualizem a teoria e, principalmente, que esteja aberta a pôr em cena questões teóricas e práticas do ensino que não se punham à época de sua produção no contexto soviético, como são os temas da cultura, da diversidade social e cultural, das tecnologias digitais e redes sociais, entre outros.

Pela causa da democracia, da justiça social na escola, do papel dos professores em relação a essa causa, os pesquisadores e formadores de professores precisam persistir na investigação de formas de organização do ensino que busquem condições pedagógicas visando reparar as desvantagens sociais e escolares de alunos das camadas pobres da sociedade, cujas capacidades intelectuais não são potencializadas em razão das desigualdades sociais e escolares que os afetam. Penso que o desafio posto à didática desenvolvimental é saber como os professores farão para introduzir a diversidade sociocultural e as desigualdades sociais no ensino dos conteúdos, na perspectiva do duplo movimento no ensino em que se dá a articulação entre o ensino dos conteúdos e as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos. Em minha opinião, a forma de resistência à avalanche neoliberal é a luta conjunta de educadores de todas as tendências teóricas progressistas por uma escola que forme seres humanos e cidadãos visando seu desenvolvimento físico, psíquico, afetivo, moral, estético, a partir da sua realidade concreta. Esta escola deve ser o lugar de humanizar pessoas por meio de conteúdos cognitivos, procedimentais, valorativos ligados a capacidades e habilidades para agir no mundo, para a solidariedade, para o reconhecimento do outro, reconhecimento das diferenças e redução das desigualdades sociais. Os pressupostos dessa teoria também realçam o papel dos sujeitos na transformação da realidade. Os sujeitos humanos podem lutar por outra visão de ser humano, outro modelo de sociedade, outra visão de formação humana, diferente do que temos hoje no sistema de ensino brasileiro.

16) AML e RVP: Por fim, agradecemos por sua disposição para o diálogo e pedimos que deixe aqui sugestões de obras publicadas hoje no Brasil que considera fulcrais para estudos que enfocam essa abordagem, seja para jovens iniciantes na teoria, seja para pesquisadores mais experientes. Obrigada!!

JCL: Andrea e Roberto, deixo aqui uma série de referências que marcam minha produção científica.

LIVROS

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985 (2020, 28ª edição).

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo, Cortez Editora, 1991 (2020, 30ª edição).

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez Editora. 1988 (2017, 12ª edição).

LIBÂNEO, J. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia, Heccus Editora, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Editora Cortez, 2005 (2020, 10ª edição).

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

TEXTOS SOBRE DIDÁTICA

Artigos

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos de ensino fundamental nos currículos de cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, p. 562-583, 2010. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i229.630>.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S. e PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa* (USP). (Impresso), v. 38, p. 13-28, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais em discussão no Brasil: o lugar do currículo e da didática. *Revista APASE* (São Paulo), v. 1, p. 6-90, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>.

Capítulos

LIBÂNEO, J. C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas-SP, Papirus, 1998.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores. In: OLIVEIRA M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas (SP): Papirus, 2013, v. 1, p. 7-207.

LIBÂNEO, J. C. As políticas de formação de professores, o conhecimento profissional e aproximações entre didática e currículo. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto (Portugal): Porto Editora, 2014, v. 1, p. 7-160

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015, v. 1, p. 7-256.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas em disputa, didática e currículo. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. *Em defesa do direito à educação escolar Didática: currículo e políticas educacionais em debate*. 1ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2019, v. 1, p. 2-262.

LIBÂNEO, J. C. Presente e futuro do campo disciplinar e investigativo da didática que conteúdos? In: D'ÁVILLA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A. S.; FERREIRA, L. G. (org.). *Didática: saberes estruturantes e formação de professores*. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2019, v. 3, p. 149-160.

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar e sociedade democrática: o impacto dos Endipes no movimento da didática em busca de um projeto de escola pública. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2020, v. 1, p. 7-291.

LIBÂNEO, J. C. Para a pós-pandemia, repensar a pedagogia para uma escola socialmente justa. In: OLIVEIRA, A. F. de. (org.). *Uma nova educação é possível*. Goiânia (GO): Kelps, 2021, v. 1, p. 6-112.

LIBÂNEO, J. C. Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem? In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (org.). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

LIBÂNEO, J. C. Uma interlocução com a obra de Bernard Charlot: a escola do direito à diferença e do direito à semelhança entre os seres humanos. In: CAVALCANTI, D.; REGO, T. C. (org.). *A obra de Bernard Charlot por seus intérpretes*. Curitiba: CRV, 2023, v. 1, p. 1-190.

LIBÂNEO, J. C. A didática e seus compromissos com a práxis pedagógica transformadora: considerações sobre uma escola socialmente justa. In: LONGAREZI A. M.; MELO, G. F.; XIMENES, P. A. S. (org.). *A didática e seus compromissos com a práxis pedagógica transformadora: considerações sobre uma escola socialmente justa*. Jundiaí SP: Paco, 2023, v. 1, p. 51-62.

LIBÂNEO, J. C.; FARIAS, C. M. M.; FELIX, C. M. C. Por uma escola socialmente justa: confissões de LIBÂNEO J. C. In: SCHEFER, M. C.; CUNHA, J. R.; COSTA, L. A. C. C. (org.). *Entre-telas com pesquisadores sociais indisciplinados*. São Paulo: LiberArs, 2021, v. 1, p. 87-102.

Capítulos

LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e didática - O campo investigativo da Pedagogia e da Didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia e Didática: Tendências e Desafios*, S.Paulo: Cortez, 1970.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre didática e didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA Cristina (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus Editora, 2008 (2ª. edição, 2010).

LIBÂNEO, José C. Currículo de resultados, atenção a diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. (org.). *A Escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. São Paulo: Livraria da Física, 2020, v. 1, p. 11-385.

LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, S. G. L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. (org.). *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília (SP): Cultura Acadêmica, 2020, v. 1.

TEXTOS ESPECÍFICOS SOBRE DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

Artigos

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, nº 24, p. 113-147, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.352>.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Rev. Bras. de Educação (ANPEd)*, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004.

LIBÂNEO, J. C. A integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação de professores: a contribuição da teoria do ensino de Vasili Davidov. *Didáticas Específicas*, Madrid, v. 10, p. 5-37, 2014.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação e Realidade*, v. 40, p. 629-650, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. *Educativa (Goiânia. Online)*, v. 19, p. 353-387, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v19i2.5391>.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a

abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *Política e Gestão Educacional* (online), v. 24, p. 816-840, 2020.

FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. *Linhas Críticas* (online), v. 24, p. 816-840, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.21850>.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, Eliane . Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *Política e gestão educacional* (online), v. 24, p. 816-840, 2020.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. . Atividade de estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino. *Obutchénie: Rev. de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia (MG), v; 5, n. 3, set/dez 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv5n3.a2021-59160>.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. *Educação e Pesquisa* (USP), v. 48, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246996>.

CUNHA, A. L.; LIBÂNEO, José C. O sistema Elkonin-Davydov no contexto da educação básica russa e possibilidades de efetivação de suas proposições no contexto brasileiro. *Educativa* (Goiânia). Online. v. 25, p. 1-25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.13251>.

Capítulos

LIBÂNEO, J. C. Docência universitária: formação do pensamento teórico- científico e atuação nos motivos dos alunos. In: D'ÁVILA, C. (org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: Pimenta, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares, escola socialmente justa e a didática voltada para o desenvolvimento humano. In: RICHTER, D.; SOUZA, L. F.; MENEZES, P. K. (org.). *Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar*. Goiânia: C&Alfa Comunicação, 2022, v. 1, p. 7-266.

LIBÂNEO, J. C. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2023, v. 1, p. 5-328.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Vasily Vasilyevich Davydov**: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: PUENES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino Desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, v. 1, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino-aprendizagem. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino Desenvolvimental*: Sistema Elkonin-Repkin. Uberlândia (MG): Edufu/Mercado de letras, v.1, 2019.

Teoría del aprendizaje desarrollador: diálogo con José Carlos Libâneo

Resumen

La entrevista establece y aborda, a partir de un conjunto de dieciséis preguntas, los principales momentos del desarrollo académico, personal, profesional, intelectual y político de uno de los educadores, pedagogos y docentes más relevantes de la segunda mitad del siglo XX y primeras dos décadas del siglo XXI. José Carlos Libâneo (1945-) es responsable por una vasta y sólida obra de difusión nacional e internacional, especialmente su libro *Didáctica* (1990), considerado en la lista de los más citados en el área educativa. Un intelectual políticamente comprometido con la educación de los niños pertenecientes a las clases más pobres, a favor de una escuela pública de calidad, con el aprendizaje de contenidos científicos vinculados a las condiciones históricas y sociales concretas de la vida de los estudiantes, Libâneo es un ejemplo para las nuevas generaciones.

Palabras clave: José Carlos Libâneo; Aprendizaje desarrollador; V. V. Davydov.

Referências

ASBAHR; F. da S. F.; OLIVEIRA, M. L. S. de A. M. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. 5(2), 566 – 587. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61477>

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm.

BRASIL, Ministerio da educação. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. *Problems of developmental teaching*. The experience of theoretical and experimental psychological research. Soviet Education, New York, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1985[1996].

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo. Cortez, 1990[2002].

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola*. 1a. ed. Goiânia - GO: Alternativa, 2000a. 259p.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Edição do Autor, 2000b, 177p.

LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 4a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001a. 200p.

LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 5a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001b, 103p.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. A ascensão do pensamento didático desenvolvimental na obra de José Carlos Libâneo (1976-2020). In: SUANNO, M.; SOAREZ, S.; ROSA, S. V. L. (org.). *Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo*. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020, v. 1, p. 189-247.

LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. Didática Desenvolvimental: os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira. In: LONGAREZI, A.M.; PIMENTA, S.G.; PUENTES, R.V. *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; SOUZA, L. M. *Resenha do Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Resenhas Educativas/ Education Review*, v. 27, p. 1-10, 2020.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. *José Carlos Libâneo: gênese e desenvolvimento de seu pensamento didático. Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 27, p. 1275-1305, 2020.

SAVIANI, D.. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 1983, 104p.

SAVIANI, D.. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 1991, 128p.

Recebido em 05 de fevereiro de 2024

Aprovado em 08 de julho de 2024