

DA PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS À DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL HISTÓRICO-CULTURAL: O PERCURSO TEÓRICO DE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

FROM CRITICAL-SOCIAL PEDAGOGY OF CONTENTS TO HISTORICAL-
CULTURAL DEVELOPMENTAL DIDACTICS: THE THEORETICAL
TRAJECTORY OF JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICO-SOCIAL DE LOS CONTENIDOS A LA DIDÁCTICA
DESARROLLADORA HISTÓRICO-CULTURAL: EL RECORRIDO TEÓRICO DE
JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Ademar Alves dos Santos¹, Adriane dos Prazeres Vieira², Denise Rodrigues de Freitas³, Edivan Oliveira da Silva⁴, Joelma dos Reis Soares de Moura⁵, Julia Garcia Vieira Silva⁶, Luciana Souza dos Santos Magalhães⁷, Luiz Henrique dos Santos⁸, Marilene Barbosa de Oliveira Brandao Sousa⁹, Silvatânia de Aquino Limeira¹⁰

DOI: 10.54899/dcs.v23i93.6462

Recibido: 01/07/2026 | Aceptado: 28/07/2026 | Publicación en línea: 04/08/2026.

RESUMO

Este artigo analisa a constituição, o funcionamento e as atualizações do pensamento pedagógico de José Carlos Libâneo, considerando suas formulações sobre Pedagogia, Didática, escola pública, trabalho docente, gestão escolar, políticas educacionais e ensino desenvolvimental, e articulando essas categorias ao marco normativo da educação brasileira e ao cotidiano escolar. A pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, reuniu obras autorais, textos em coautoria, estudos de trajetória e registros documental-biográficos, examinados por meio de

¹ Doutor em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

E-mail: ademar.santos@ufu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1552-235X>

² Mestra em Saúde, Sociedade e Ambiente, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina, Minas Gerais, Brasil. E-mail: adriane.dosprazeres@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9725-2077>

³ Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: naidenisepsicopedagoga@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9498-7987>

⁴ Especialista em Ensino de Filosofia, Must University, Estreito, Maranhão, Brasil.

E-mail: edivan.silva10@prof.edu.ma.gov.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8706-3070>

⁵ Mestra em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

E-mail: joelmamoura@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6921-2405>

⁶ Especialista em Pedagogia da Infância, Minas Faculdade, Guarulhos, São Paulo, Brasil.

E-mail: apoio35746@sme.udi.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3116-1197>

⁷ Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, Rio Verde, Goiás, Brasil. E-mail: luhconcurseira@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3549-2649>

⁸ Graduado em Filosofia, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

E-mail: luiz.santos217@educacao.mg.gov.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0331-3178>

⁹ Especialista em Língua Brasileira de Sinais, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Regeneração, Piauí, Brasil.

E-mail: maribarbosa2027@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9930-9464>

¹⁰ Mestranda em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

E-mail: silvatania.aquino.21@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1064-7981>

matriz de evidências, análise temática e comparação diacrônica. A discussão está organizada em oito eixos: a pedagogia crítico-social dos conteúdos; a Pedagogia como ciência da educação; a Didática e o trabalho docente; escola pública, desigualdades e justiça social; organização e gestão escolar; as atualizações pela teoria histórico-cultural e pela didática desenvolvimental; o diálogo com a Constituição Federal, a LDB, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e o chão da escola; e uma leitura transversal de limites, tensões e contribuições. Os resultados indicam que a democratização da escola pública e o direito ao conhecimento constituem permanências na obra, enquanto as mudanças teóricas correspondem a sucessivas tentativas de aprofundar seus fundamentos pedagógicos, psicológicos, didáticos, institucionais e normativos. Conclui-se que a contribuição de Libâneo reside na articulação entre a defesa política da escola pública e a investigação pedagógica das condições, teóricas, institucionais e legais, necessárias para que o acesso escolar se converta em apropriação do conhecimento, desenvolvimento humano e participação social.

Palavras-chave: José Carlos Libâneo. Pensamento Pedagógico. Pedagogia. Didática. Escola Pública. Legislação Educacional Brasileira.

ABSTRACT

This article analyzes the constitution, operation, and recent developments of José Carlos Libâneo's pedagogical thought, considering his formulations on Pedagogy, Didactics, public schooling, teaching work, school management, educational policies, and developmental teaching, and connecting these categories to the Brazilian educational normative framework and to everyday school life. The qualitative, bibliographic, and documentary study examined works authored and co-authored by Libâneo, studies of his intellectual trajectory, and documentary-biographical records, analyzed through an evidence matrix, thematic analysis, and diachronic comparison. The discussion is organized into eight axes, culminating in a dialogue between Libâneo's thought and the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law, the National Education Plan, the National Curricular Guidelines for Teacher Education, and the everyday life of schools. The study concludes that Libâneo's main contribution lies in connecting the political defense of public schooling with the pedagogical investigation of the theoretical, institutional, and legal conditions required for school access to become knowledge appropriation, human development, and social participation.

Keywords: José Carlos Libâneo. Pedagogical Thought. Pedagogy. Didactics. Public School. Brazilian Educational Legislation.

RESUMEN

Este artículo analiza la constitución, el funcionamiento y las actualizaciones del pensamiento pedagógico de José Carlos Libâneo, considerando sus formulaciones sobre Pedagogía, Didáctica, escuela pública, trabajo docente, gestión escolar, políticas educativas y enseñanza desarrolladora, articulando estas categorías con el marco normativo de la educación brasileña y con el cotidiano escolar. La investigación, de naturaleza cualitativa, bibliográfica y documental, reunió obras de autoría individual, textos en coautoría, estudios de trayectoria y registros documental-biográficos, examinados mediante matriz de evidencias, análisis temático y comparación diacrónica. La discusión está organizada en ocho ejes: la pedagogía crítico-social de los contenidos; la Pedagogía como ciencia de la educación; la Didáctica y el trabajo docente; escuela pública, desigualdades y

justicia social; organización y gestión escolar; las actualizaciones a partir de la teoría histórico-cultural y de la didáctica desarrolladora; el diálogo con la Constitución Federal, la LDB, el Plan Nacional de Educación, las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores y el terreno de la escuela; y una lectura transversal de límites, tensiones y contribuciones. Los resultados indican que la democratización de la escuela pública y el derecho al conocimiento constituyen permanencias en la obra, mientras que los cambios teóricos corresponden a sucesivos intentos de profundizar sus fundamentos pedagógicos, psicológicos, didácticos, institucionales y normativos. Se concluye que la contribución de Libâneo reside en la articulación entre la defensa política de la escuela pública y la investigación pedagógica de las condiciones, teóricas, institucionales y legales, necesarias para que el acceso escolar se convierta en apropiación del conocimiento, desarrollo humano y participación social.

Palabras clave: José Carlos Libâneo. Pensamiento Pedagógico. Pedagogía. Didáctica. Escuela Pública. Legislación Educativa Brasileña.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A obra de José Carlos Libâneo ocupa posição singular no pensamento educacional brasileiro por articular, ao longo de várias décadas, problemas frequentemente tratados de forma fragmentada, envolvendo Pedagogia, Didática, trabalho docente, escola pública, organização escolar, formação de professores, políticas educacionais e aprendizagem. Em sua produção, essas dimensões constituem faces de um mesmo problema, as condições pelas quais a educação escolar pode contribuir para a formação humana e para a democratização da sociedade. A ampla circulação de seus livros em cursos de licenciatura, programas de pós-graduação, redes de ensino e concursos públicos consolidou essa referência, mas também produziu leituras parciais, que apresentam seu pensamento como sucessão de fases independentes ou classificação de tendências pedagógicas, obscurecendo as continuidades políticas e as reformulações teóricas que atravessam sua trajetória.

Estudos dedicados a essa trajetória, como a periodização proposta por Puentes e Longarezi (2020), uma fase marxista de orientação filosófica, uma fase histórico-cultural e uma fase desenvolvimental, ajudam a situar as mudanças na compreensão do conteúdo, da aprendizagem e do desenvolvimento, sem deixar de reconhecer permanências, a democratização da sociedade, a finalidade sociopolítica da escola pública, a centralidade do conteúdo escolar e a aprendizagem como condição de formação. A defesa da escola pública constitui um dos fios mais estáveis dessa

trajetória, reconstruída por Pimenta (2020) desde a formação política de Libâneo até os debates recentes sobre políticas neoliberais, conhecimento escolar e justiça social; para o autor, a democratização não se esgota na expansão das matrículas, mas exige que o conteúdo do trabalho escolar, as condições de ensino e as possibilidades de apropriação do conhecimento sejam efetivamente transformados.

Essa mesma trajetória é lida por D'Ávila (2021), em resenha ao volume organizado por Suanno, Chaves e Rosa (2020), como a de um intelectual cuja obra converteu o compromisso pessoal com a docência, sintetizado na frase “amo ser professor”, atribuída a Libâneo por ocasião de homenagem acadêmica, em produção científica de projeção nacional e internacional nos campos da ciência pedagógica e da Didática, leitura que reforça, a partir de fonte documental-biográfica independente, a interpretação da democratização da escola pública como fio condutor de toda a obra examinada neste artigo.

A justificativa deste estudo assenta-se em três ordens de razão. Do ponto de vista acadêmico, a fortuna crítica sobre Libâneo, embora extensa e qualificada, como demonstram os próprios estudos de Puentes e Longarezi (2013, 2020), Pimenta (2020) e Saviani (2020) mobilizados nesta pesquisa, ainda não submeteu sua obra a uma leitura sistemática que a articule ao ordenamento jurídico-educacional brasileiro e ao cotidiano concreto das escolas, lacuna que este artigo assume como problema de pesquisa. Do ponto de vista pedagógico, compreender essa articulação é condição para que categorias como pedagogia crítico-social dos conteúdos, Didática desenvolvimental e gestão democrático-participativa deixem de ser tratadas como referências exclusivamente acadêmicas e passem a orientar, de modo fundamentado, a organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas brasileiras.

Do ponto de vista social e institucional, a pesquisa responde a uma demanda das instituições formadoras de professores, das redes de ensino e dos organismos oficiais da educação, como o Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação e a CAPES, que atualmente conduzem ou disputam a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a implementação da Base Nacional Comum Curricular sem dispor, na literatura especializada, de uma análise que relacione essas disputas normativas às categorias pedagógicas mais consolidadas da produção nacional sobre Didática e organização escolar.

Diante desse quadro, este artigo orienta-se pela seguinte questão: como o pensamento pedagógico de José Carlos Libâneo se constitui, opera e se atualiza ao longo de sua trajetória intelectual, nas relações entre Pedagogia, Didática, escola pública, formação docente, gestão e

ensino desenvolvimental, e em que medida essas categorias encontram correspondência no marco normativo da educação brasileira e no cotidiano concreto das escolas? O objetivo geral consiste em analisar essa constituição, operação e atualização, articulando-as ao direito educacional brasileiro e à experiência cotidiana das escolas públicas.

A partir desse objetivo geral, definem-se os seguintes objetivos específicos: (a) reconstruir os fundamentos da pedagogia crítico-social dos conteúdos e sua defesa da escola pública como instituição de democratização do conhecimento; (b) examinar a concepção de Pedagogia como ciência da educação e suas implicações para a formação e a atuação do pedagogo; (c) analisar a Didática e o trabalho docente como mediação entre finalidades educativas, conteúdo e aprendizagem; (d) investigar as relações entre escola pública, desigualdades educacionais e justiça social; (e) compreender a organização e a gestão escolar como condições institucionais do ensino; (f) identificar as atualizações do pensamento do autor decorrentes da incorporação da teoria histórico-cultural e da didática desenvolvimental; (g) confrontar essas categorias pedagógicas com a Constituição Federal de 1988, a LDB, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e o cotidiano escolar, dando voz a professores, famílias e estudantes; e (h) realizar uma leitura transversal dos limites, das tensões e das contribuições dessa obra para a educação brasileira contemporânea.

A hipótese interpretativa sustenta que o pensamento de Libâneo mantém, como núcleo permanente, a democratização da escola pública e o direito ao conhecimento, enquanto suas mudanças teóricas correspondem a tentativas de conferir maior fundamentação pedagógica, psicológica, didática e institucional a esse compromisso. Essa hipótese não implica um sistema sem contradições, a análise evidencia tensões entre universalidade do conhecimento e diversidade cultural, direção docente e autonomia discente, desenvolvimento cognitivo e formação integral, orientação prática e risco de instrumentalização, além de limites relativos à transposição da teoria soviética, às condições de trabalho docente e à controvérsia sobre a formação do pedagogo.

O ineditismo deste artigo está em não deter essa análise no plano exclusivamente teórico-conceitual, a literatura disponível sobre Libâneo raramente examina, de modo sistemático, a relação entre suas categorias e o ordenamento jurídico-educacional brasileiro, tampouco confronta sua obra com o cotidiano das escolas públicas, com as condições de trabalho relatadas pelos professores, com a participação desigual das famílias e com a posição dos estudantes como sujeitos de direitos, deslocamento que este estudo assume como parte de seu problema de

pesquisa e que responde a uma demanda das instituições formadoras, das redes de ensino e dos organismos oficiais da educação brasileira.

O estudo delimita-se, tematicamente, às formulações de José Carlos Libâneo sobre Pedagogia, Didática, escola pública, trabalho docente, gestão escolar, políticas educacionais e ensino desenvolvimental, tal como sistematizadas em sua produção autoral e em coautoria, e não pretende esgotar a totalidade de sua obra nem cobrir, de modo exaustivo, todas as correntes teóricas com as quais ela dialoga. Temporalmente, o corpus abrange desde os textos fundadores da pedagogia crítico-social dos conteúdos, na década de 1980, até as formulações mais recentes sobre didática desenvolvimental e escola socialmente justa; a leitura do marco normativo brasileiro, por sua vez, concentra-se nos dispositivos constitucionais e legais diretamente relacionados às categorias pedagógicas examinadas, educação como direito, gestão democrática, formação e valorização docente, e não constitui análise exaustiva do direito educacional brasileiro em toda a sua extensão. Essa delimitação, detalhada na seção de procedimentos metodológicos e sistematizada na Tabela 1, é o que permite ao estudo aprofundar a articulação entre teoria pedagógica, norma jurídica e cotidiano escolar sem dispersar-se em um levantamento genérico sobre políticas educacionais brasileiras.

O artigo está organizado em oito eixos analíticos, além desta introdução, dos procedimentos metodológicos e das considerações finais, dedicados, respectivamente, à pedagogia crítico-social dos conteúdos; à Pedagogia como ciência da educação; à Didática e ao trabalho docente; à escola pública, às desigualdades e à justiça social; à organização e à gestão escolar; às atualizações relacionadas à didática desenvolvimental; ao diálogo com o marco normativo brasileiro e o chão da escola; e a uma leitura transversal das contribuições, dos limites e das tensões da obra.

Com esse percurso, o estudo procura contribuir para uma compreensão menos fragmentada do pensamento de Libâneo, examinando-o como elaboração histórica que busca responder a um problema persistente da educação nacional: *Como organizar uma escola pública capaz de assegurar a todos os estudantes formação cultural e científica, desenvolvimento humano e participação crítica na sociedade, e como essa aspiração pedagógica dialoga com o direito educacional que a sociedade brasileira construiu para si?*

Essa opção de percurso decorre de uma constatação inicial, a fortuna crítica sobre Libâneo, embora extensa, tende a tratar separadamente sua contribuição teórica e sua relevância para a política educacional, como se fossem planos independentes de análise. Este artigo parte do

pressuposto contrário, de que teoria pedagógica e política educacional se explicam mutuamente na obra do autor, e por isso insiste em manter, do início ao fim, o duplo movimento entre reconstrução conceitual e verificação normativa e empírica. Esse duplo movimento não pretende esgotar nenhuma das duas dimensões isoladamente; pretende, isso sim, mostrar que sua separação, comum na literatura educacional brasileira, empobrece tanto a compreensão da obra quanto a avaliação de sua efetiva capacidade de orientar a organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas do país.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, orientada por abordagem analítico-interpretativa da produção intelectual de José Carlos Libâneo (GIL, 2008). Do ponto de vista do método científico, a pesquisa segue a distinção clássica proposta por Marconi e Lakatos (2017) entre pesquisa bibliográfica, que abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, permitindo ao pesquisador o contato direto com o que já se escreveu sobre determinado assunto, e pesquisa documental, cuja fonte de coleta está restrita a documentos, escritos ou não, que ainda não receberam tratamento analítico. Essa distinção, também sistematizada por Lakatos e Marconi (1991, 1992) em obras anteriores dos mesmos autores, orienta a organização do corpus deste artigo, composto tanto por obras publicadas de Libâneo, objeto da pesquisa bibliográfica, quanto por documentos institucionais, depoimentos e registros memorialísticos ainda não sistematizados academicamente, objeto da pesquisa documental. O interesse não está em quantificar a incidência de conceitos isolados, mas em compreender como determinadas categorias se constituem, permanecem, se deslocam e adquirem novas articulações ao longo de sua trajetória, examinando a estrutura interna dos argumentos, as relações entre textos produzidos em diferentes períodos e as respostas do autor às mudanças do campo educacional brasileiro. O caráter bibliográfico do estudo relaciona-se ao uso de livros, capítulos e artigos científicos que registram a formulação e a circulação de suas ideias; a dimensão documental abrange textos institucionais, depoimentos, entrevistas e produções memorialísticas, examinados a partir de sua natureza, autoria, finalidade e posição no conjunto das evidências, reconhecendo que o documento não oferece representação neutra da realidade (Cellard, 2008).

A constituição do corpus ocorreu de modo progressivo, privilegiando inicialmente obras autorais de Libâneo relacionadas à Pedagogia, à Didática, ao trabalho docente, à função social da escola, à organização e gestão escolar, às políticas educacionais e ao ensino desenvolvimental, às quais foram incorporados artigos em coautoria, estudos secundários sobre sua trajetória e textos que discutem a operacionalização de propostas histórico-culturais em escolas brasileiras. A seleção obedeceu a critérios de relação com o problema de pesquisa, representatividade de inflexões relevantes na produção do autor, confiabilidade acadêmica e complementaridade entre fontes, organizadas em quatro grupos, fontes primárias centrais, fontes primárias complementares, fontes secundárias e fontes documental-biográficas, distinção que permitiu separar a posição do próprio Libâneo das interpretações formuladas por seus comentadores.

Cada texto foi submetido a leitura integral e registrado em matriz de evidências contendo referência completa, natureza da fonte, tese principal, categorias mobilizadas e relação com outras obras. A análise foi orientada por leitura temática, identificando unidades de sentido como escola pública, democratização, conhecimento, mediação, formação docente, gestão e atividade de estudo, e por comparação diacrônica, que buscou identificar permanências, mudanças e novas fundamentações ao longo do tempo (Bardin, 2016), organizando a discussão em oito eixos construídos a partir da leitura do corpus, e não impostos previamente a ele. Esse procedimento interpretativo aproxima-se do que Severino (2016) descreve como leitura analítica e interpretativa do texto científico, um movimento que não se limita à decodificação literal do conteúdo, mas busca situar cada obra em sua problemática própria, identificar sua estrutura lógica e relacioná-la ao conjunto mais amplo da produção do autor estudado.

O procedimento interpretativo ocorreu em três movimentos articulados: análise de cada obra em sua singularidade, comparação dentro de cada eixo e, por fim, relação transversal dos resultados, permitindo compreender como Pedagogia, Didática, conhecimento, gestão, marco normativo e políticas educacionais se articulam em um sistema teórico mais amplo. Citações diretas foram utilizadas conforme a NBR 10520, com paginação conferida nos documentos originais consultados; fontes secundárias foram mobilizadas como contraponto interpretativo, e não como autoridade definitiva. A organização, a redação e a apresentação deste artigo seguiram, ainda, as orientações de Silva e Moura (2000) e de Silva et al. (2010) sobre a estruturação de trabalhos científicos segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, particularmente quanto à padronização das citações, à organização da lista de referências e à

correspondência entre a estrutura textual, introdução, desenvolvimento e considerações finais, e as etapas do percurso investigativo.

A pesquisa apresenta limites decorrentes da amplitude temporal e temática da produção de Libâneo, da desigual disponibilidade de algumas obras e do caráter necessariamente seletivo de todo processo interpretativo, especialmente no que se refere às fontes memorialísticas e comemorativas, cujos dados foram confrontados com obras autorais e estudos de trajetória. Apesar desses limites, o percurso metodológico adotado, organização do corpus, matriz de evidências, leitura temática e comparação diacrônica, permitiu evitar duas reduções: apresentar o autor apenas como formulador da pedagogia crítico-social dos conteúdos, ou tratar sua aproximação com a didática desenvolvimental como ruptura completa com a produção anterior. Sua trajetória revela-se, ao contrário, constituída por continuidades políticas, reformulações conceituais e tentativas sucessivas de conferir maior fundamentação pedagógica, psicológica, institucional e, como este artigo pretende demonstrar, normativa à defesa da escola pública e do direito ao conhecimento.

A incorporação do marco normativo brasileiro ao corpus exigiu um procedimento adicional, específico deste estudo: a leitura sistemática da Constituição Federal, da LDB, do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, seguida do cotejo entre os dispositivos legais identificados como estruturantes e as categorias pedagógicas já mapeadas na obra de Libâneo. Para essa etapa, o estudo recorreu subsidiariamente às orientações de Marconi (2001) sobre metodologia científica aplicada à análise de normas jurídicas, especialmente quanto à necessidade de situar cada dispositivo legal em sua hierarquia normativa, constitucional, legal ou infralegal, e em sua função no ordenamento jurídico, antes de relacioná-lo a categorias de outra natureza, no caso, pedagógicas.

Esse cuidado metodológico evitou que princípios constitucionais amplos, como a gestão democrática do ensino público, fossem equiparados, sem mediação, a resoluções infralegais do Conselho Nacional de Educação, preservando a distinção entre normas de diferente estatura hierárquica ao longo de todo o eixo normativo deste artigo. Esse cotejo não pretendeu demonstrar equivalência literal entre teoria e norma, mas identificar convergências principiológicas e distâncias práticas, ambas necessárias para responder à pergunta de pesquisa. A literatura sobre cotidiano escolar foi mobilizada de modo complementar, como referência conceitual para interpretar a distância entre norma e prática, e não como levantamento empírico original, distinção que os limites já apontados tornam necessário reafirmar, de modo que os resultados do

eixo normativo sejam lidos como articulação teórico-documental, e futuras pesquisas de campo possam testá-los empiricamente.

O corpus documental deste estudo é composto por 32 textos completos, entre livros, capítulos, artigos, resenhas e uma entrevista, cada um deles associado a um ou mais dos eixos analíticos que estruturam o artigo, conforme sistematizado na Tabela 1¹¹.

Tabela 1. Corpus documental da pesquisa e sua mobilização por eixo analítico

Nº	Referência (autor, ano, tipo)	Eixo(s)
1	LIBÂNEO (1985), livro	3
2	LIBÂNEO (2001), artigo	4
3	LIBÂNEO (2002), texto do autor	5
4	LIBÂNEO (2003), artigo	4
5	LIBÂNEO (2004a), artigo	5
6	LIBÂNEO (2004b), artigo	5
7	LIBÂNEO (2006), artigo	4; 8
8	LIBÂNEO (2012), artigo	6
9	LIBÂNEO (2015), artigo	5
10	LIBÂNEO (2016a), artigo	8
11	LIBÂNEO (2016b), artigo	6
12	LIBÂNEO (2025), artigo	3
13	LIBÂNEO (2026), artigo	8
14	LIBÂNEO (s.d.), capítulo sobre finalidades e currículo	6
15	LIBÂNEO (s.d.), artigo sobre escola socialmente justa	6
16	LIBÂNEO; SILVA (2020), artigo	6
17	LIBÂNEO; SANTOS; MARQUES (2023), artigo	8
18	LIBÂNEO; TIROLI; SANTOS (2025), entrevista	8
19	SILVA; LIBÂNEO (2026), artigo	4
20	FREITAS; LIBÂNEO (2018), artigo	8
21	FRANCO; SOUZA; FEROLA (2018), artigo	8
22	PUENTES; LONGAREZI (2013), artigo	8
23	PUENTES; LONGAREZI (2020), artigo	Introdução
24	LONGAREZI; PUENTES (2020), capítulo	8
25	PIMENTA (2020), capítulo	Introdução
26	SAVIANI (2020), capítulo	3
27	SUANNO; CHAVES; ROSA, org. (2020), livro	Introdução
28	D'ÁVILA (2021), resenha	Introdução
29	LISITA (2007), resenha (2 cópias)	4
30	LOCATELLI (2025), artigo	7
31	COSTA E SILVA; QUINTINO; SILVA (2025), artigo	4
32	LIMA (2018) e OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES (2018), artigos	4; 7

Fonte: elaborado pelo autor (2026), com base no corpus documental da pesquisa.

¹¹ Nota: os itens 27 e 29 correspondem, cada um, a um único arquivo do corpus que reúne mais de uma referência utilizada no artigo, respectivamente, a obra organizada por Suanno, Chaves e Rosa (2020), da qual foram extraídos os capítulos de Pimenta e Saviani, e as duas cópias do mesmo texto de Lisita (2007) disponíveis no acervo documental. O item 32 agrupa dois arquivos distintos de menor extensão para preservar a contagem total de 32 textos do corpus. A predominância de textos de autoria ou coautoria de Libâneo (19 dos 32 arquivos) é consistente com o desenho da pesquisa, que privilegia as fontes primárias centrais; os 13 textos restantes correspondem a fontes secundárias, documental-biográficas e a estudos independentes que discutem temas diretamente relacionados às categorias do autor, mobilizados sobretudo nos eixos 4, 7 e 8.

O percurso metodológico descrito nesta seção pode ser sintetizado nas cinco etapas sequenciais apresentadas na Tabela 2, que integra, de forma consolidada, os procedimentos de constituição do corpus, análise e organização da discussão detalhados nos parágrafos anteriores.

Tabela 2. Fluxo das etapas do percurso metodológico

Etapa	Procedimento	Resultado
1	Constituição do corpus (32 textos: fontes primárias centrais, complementares, secundárias e documental-biográficas)	Corpus organizado (Tabela 1)
2	Leitura integral e matriz de evidências (referência, tese, categorias, relações)	Matriz de evidências consolidada
3	Leitura temática e comparação diacrônica	Permanências, mudanças e novas fundamentações
4	Cotejo com o marco normativo brasileiro (CF/88, LDB, PNE, DCN)	Convergências e distâncias mapeadas (eixo 8)
5	Organização em eixos e leitura transversal	Estrutura final do artigo (eixos 3 a 10)

Fonte: elaborado pelo autor (2026), com base no percurso metodológico descrito nesta seção.

A PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS: ESCOLA PÚBLICA, CONHECIMENTO E MEDIAÇÃO DOCENTE

A pedagogia crítico-social dos conteúdos ocupa posição fundadora na trajetória de Libâneo. Formulada em 1983 e sistematizada em *Democratização da escola pública* (1985), ela nasce de um período de disputa pela redemocratização brasileira e pela reconstrução da escola pública após duas décadas de regime autoritário, em diálogo com autores como Georges Snyders, Bernard Charlot, Bogdan Suchodolski, Mario Manacorda e Dermeval Saviani (LIBÂNEO, 2025). A proposta responde a um problema político-pedagógico mais amplo: *Como reconhecer os condicionantes sociais da escola sem convertê-la em instituição incapaz de intervir na formação dos estudantes?* Para Libâneo, a escola pública é mediação entre o estudante e o mundo social, responsável por assegurar a apropriação de conhecimentos científicos, culturais, artísticos e filosóficos, “instrumento de luta das classes populares no processo de sua emancipação” (LIBÂNEO, 2025, p. 11), sem que essa defesa implique neutralidade do saber escolar, o acesso desigual ao conhecimento integra os mecanismos de reprodução das desigualdades, e uma formação empobrecida oferecida às camadas populares confirma, em vez de superar, sua posição social.

A expressão “dos conteúdos” não indica retorno ao ensino tradicional, mas reconhecimento de que ciência, filosofia, arte e literatura, conhecimentos culturais universais, no sentido de patrimônio produzido pela humanidade e não restrito aos grupos privilegiados,

permitem ao estudante ultrapassar os limites da experiência imediata. A proposta recusa dois extremos: o conteudismo, que transforma o conhecimento em matéria a memorizar, e o espontaneísmo, que limita o ensino às experiências já constituídas pelos estudantes. Nas palavras do autor, o ensino precisa promover a “mediação entre o saber escolar e as condições concretas de existência dos alunos”, considerando “as diferenças socioculturais no processo de ensino e aprendizagem” (Libâneo, 2025, p. 10-11), mediação definida como movimento de continuidade e ruptura, continuidade porque considera a experiência dos estudantes, ruptura porque a aprendizagem deve permitir superar percepções fragmentadas, fornecendo “elementos de análise crítica” capazes de ultrapassar estereótipos e ideologia dominante (Libâneo, 1985, p. 31), sem que isso signifique transformar todas as disciplinas em comentário sobre problemas sociais, cada área de conhecimento preserva objetos, conceitos e modos de investigação próprios.

Nessa formulação, o professor é mediador insubstituível (Libâneo, 1985, p. 33), e não mero transmissor ou facilitador, a autoridade pedagógica decorre da responsabilidade pelo ensino e do compromisso com a aprendizagem, distinguindo-se do autoritarismo, que impõe obediência e silencia o estudante. Libâneo formula essa tensão de modo incisivo, seria mais democrático retirar toda direção docente ou assegurar aos estudantes conteúdos capazes de fornecer instrumentos para a luta por seus direitos?, deslocando o debate da aparência das relações escolares para seus efeitos formativos, já que a ausência de direção tende a beneficiar os estudantes já familiarizados com a cultura escolar e a abandonar os que mais dependem da mediação institucional. A aprendizagem, nessa perspectiva, é assimilação ativa, o estudante compara, relaciona e reconstrói conhecimentos sob orientação docente, e a avaliação deve acompanhar esse progresso, não funcionar como julgamento definitivo.

Essa formulação inicial também antecipa um problema que atravessará toda a obra examinada neste artigo: a relação entre teoria pedagógica e prática escolar concreta. Libâneo insiste que o método crítico-social parte da prática vivida pelos estudantes, confronta essa experiência com a explicação teórica e retorna à prática em nível mais elaborado, movimento que impede tanto a teoria de ser vista como discurso exterior à vida escolar quanto a prática de ser tomada como fonte suficiente de conhecimento. A experiência fornece problemas e significados, mas precisa ser analisada; a teoria amplia a inteligibilidade da prática, e a prática testa e recoloca os limites da elaboração teórica. Esse duplo movimento, formulado já em 1985, prefigura a preocupação que, décadas depois, levará o autor a detalhar com maior precisão operacional as

tarefas de ensino capazes de transformar conhecimento científico em instrumento intelectual dos estudantes, preocupação retomada nos eixos 5 e 6 deste artigo.

A releitura retrospectiva que Libâneo realiza em 2025 situa a Didática Desenvolvimental como formulação mais precisa de propósitos já presentes na pedagogia crítico-social, e não como seu abandono, permanecem o direito ao conhecimento, a função pública da escola, a mediação docente e o compromisso com os estudantes socialmente desfavorecidos, agora explicitados por meio das categorias de igualdade, diferença e desigualdade que sustentam a escola socialmente justa. A interpretação mais consistente, portanto, é a de uma continuidade com reformulação, o pensamento de Libâneo desloca-se da pedagogia crítico-social para a didática desenvolvimental e para a escola socialmente justa, mas conserva sua questão fundadora, como assegurar, por meio do ensino, que os estudantes se apropriem do conhecimento e ampliem sua capacidade de compreender e transformar as condições sociais em que vivem, ainda que subsistam tensões sobre o que se entende por “conteúdos culturais universais” e sobre os mecanismos necessários para que a autoridade docente não se converta em autoritarismo, tensões que a própria pedagogia crítica precisa seguir enfrentando ao perguntar que conhecimentos foram selecionados e quais sujeitos foram silenciados na organização curricular.

PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO: ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO, PRÁXIS EDUCATIVA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A defesa da Pedagogia como ciência da educação constitui um dos eixos mais consistentes da produção de Libâneo, retomada nos textos de 2001, 2003, 2006 e 2026 em torno de uma tese central: a Pedagogia não pode ser reduzida a curso de graduação, conjunto de técnicas de ensino ou atividade restrita à sala de aula. Diante da multiplicação de práticas educativas na sociedade contemporânea, formais, não formais e informais, Libâneo identifica um paradoxo, a Pedagogia cresce socialmente, mas perde reconhecimento entre intelectuais e profissionais da educação, sendo tratada, em muitos cursos e debates, como sinônimo de docência ou de metodologia. Para o autor, “a ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores é muito simplista e reducionista” (Libâneo, 2001, p. 156), crítica que não nega a formação docente como parte da Pedagogia, mas recusa identificar o campo mais amplo com uma de suas manifestações.

Libâneo define educação como prática humana e social que modifica os sujeitos “nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais” (Libâneo, 2001, p. 157), e a Pedagogia como a

ciência que investiga essa prática em sua totalidade, relação entre sujeito que se educa, educador, saberes, meios de intervenção, contextos socioculturais e finalidades formativas, nenhuma das quais tratada especificamente por outras ciências isoladamente: “é a pedagogia que pode requerer para si a investigação do campo educativo propriamente dito” (Libâneo, 2003, p. 20). Como ciência da e para a educação, ela compreende os condicionantes históricos e sociais da formação e, ao mesmo tempo, formula finalidades, princípios e propostas de intervenção, caráter normativo que não se confunde com prescrição arbitrária, pois as orientações pedagógicas precisam ser sustentadas por investigação e reflexão crítica. Essa autonomia epistemológica é relativa, a Pedagogia dialoga com Sociologia, Psicologia e Economia da Educação, mas rejeita reducionismos que expliquem integralmente a educação a partir de uma única dimensão, sociologismo, psicologismo ou economicismo, preservando a complexidade simultaneamente social, psicológica, cultural, política e institucional da prática educativa. Em 2026, Silva e Libâneo articulam essa cientificidade a quatro planos, ontológico, epistemológico, axiológico e prático, e associam à Pedagogia caráter explicativo, praxiológico e normativo, cuja articulação impede que ela se reduza à mera descrição, à doutrina prescritiva ou à prática sem reflexão sistemática (Silva; Libâneo, 2026).

A intencionalidade constitui categoria decisiva nesse eixo, uma prática se torna propriamente pedagógica quando assume direção consciente sobre que conhecimentos ensinar, que capacidades desenvolver e que sujeito formar, direção que, no texto de 2026, exige legitimação ética explícita, já que nem todo conteúdo ou finalidade pode ser aceito apenas por estar institucionalizado. A formação humana ocupa o centro dessa concepção, a educação se realiza pela apropriação da cultura, entendida em sentido amplo, conhecimentos, valores, habilidades, linguagens, técnicas e modos de ação, e a Pedagogia opera como mediação cultural, organizando as condições para que os sujeitos se apropriem da experiência humana acumulada e desenvolvam novas capacidades.

Essa apropriação não é recepção passiva, os sujeitos interpretam, reorganizam e reconstroem a cultura recebida, de modo que o processo educativo articula, simultaneamente, conservação e criação. A mediação cultural também impede que a formação seja reduzida a treinamento profissional, a educação prepara para o trabalho, mas não se esgota nele, pois envolve autonomia intelectual, compreensão crítica, participação social, sensibilidade estética e desenvolvimento moral, dimensões que, como o eixo 5 deste artigo discutirá, nem sempre recebem tratamento igualmente sistemático na produção didática do autor.

Essa concepção ampla de Pedagogia sustenta a distinção entre trabalho pedagógico e trabalho docente: “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (Libâneo, 2001, p. 162), o que amplia os campos de atuação do pedagogo, pesquisa, gestão, coordenação pedagógica, planejamento, avaliação, políticas educacionais, espaços não escolares, sem que essa amplitude possa ser formada com profundidade por um único curso genérico. Ao resenhar a obra em que Libâneo sistematiza essa tese, Lisita (2007) a descreve como um “autêntico manifesto em favor da pedagogia” e da profissão de pedagogo, observando que suas respostas à pergunta que dá título ao livro permanecem familiares a todos os que se interessam pelos destinos da Pedagogia no Brasil, recepção que confirma, a partir de fonte documental independente, a centralidade dessa obra na trajetória intelectual do autor.

Aqui, também repercute na forma como Libâneo compreende a pesquisa em educação, para ele, a Pedagogia não deve subordinar-se ao modelo das ciências naturais nem à neutralidade positivista, já que toda investigação pedagógica envolve intencionalidade e compromisso com finalidades formativas. A crítica ao positivismo não implica recusa do rigor metodológico, mas rejeição da pretensão de que a educação possa ser descrita sem referência aos valores que orientam sua prática, posição que aproxima a epistemologia de Libâneo de uma tradição crítica das ciências sociais e que, ao mesmo tempo, distingue sua proposta de abordagens puramente praticistas, para as quais bastaria a experiência do professor em sala de aula, sem investigação sistemática, para orientar a formação profissional. É nesse ponto que Libâneo formula sua crítica à Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006): ao reduzir a Pedagogia à licenciatura e definir a docência de modo excessivamente amplo, incorporando gestão, pesquisa, planejamento e avaliação à atividade docente sem distinção conceitual suficiente, a norma produziria um perfil profissional genérico, no qual um único curso é responsabilizado pela formação do professor, do gestor, do pesquisador e do coordenador pedagógico, controvérsia que, como se verá no eixo 8 deste artigo, permanece atual no debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. O texto que deu origem a essa resolução, o Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, já definia o curso de Pedagogia, licenciatura, como destinado à “formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, acrescentando que “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (Brasil, 2005), a mesma ampliação conceitual da docência que Libâneo submeteria à crítica.

Essa tensão não passou despercebida no próprio Conselho Nacional de Educação. Em declaração de voto anexa ao Parecer CNE/CP nº 5/2005, o conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone registrou, no mesmo dia da aprovação, ressalva que antecipa quase literalmente a crítica que Libâneo formularia no ano seguinte, para o conselheiro, “a formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura”, pois a definição do pedagogo como professor da Educação Infantil e dos anos iniciais “reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil” (Brasil, 2005). Em outra declaração de voto ao mesmo parecer, o conselheiro César Callegari registrou preocupação de outra ordem, mas convergente, a de que a resolução proposta seria mais restritiva do que o art. 64 da LDB, que autoriza a formação de profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional tanto em cursos de graduação em Pedagogia quanto em nível de pós-graduação, “a critério da instituição de ensino” (Brasil, 2005), o que sugere que a concepção estreita depois consolidada na Resolução CNE/CP nº 1/2006 já reduzia, relativamente à própria LDB, o espectro de vias formativas legalmente admitidas para os profissionais da educação.

A existência dessas duas declarações de voto demonstra que a controvérsia sobre a definição do pedagogo não foi introduzida pela recepção acadêmica posterior à resolução, ela já estava presente, de forma documentada, na deliberação que a originou, o que reforça, com evidência textual direta, e não por inferência, a atualidade e a precisão da crítica que Libâneo viria a sistematizar. A persistência dessa controvérsia é confirmada por estudos posteriores, Lima (2018), ao analisar o mesmo processo normativo mais de uma década depois, descreve uma “pedagogia líquida”, fragilizada por disputas entre o campo político-ideológico, a legislação e o campo prático-profissional; e Costa e Silva, Quintino e Silva (2025), ao investigar empiricamente o trabalho de pedagogos escolares a partir da pedagogia crítico-dialética, constata que a indefinição normativa sobre as atribuições do pedagogo repercute diretamente nas condições concretas de seu exercício profissional nas escolas, evidência de que a crítica de Libâneo, formulada ainda em 2001 e 2006, permanece empiricamente verificável quase duas décadas depois.

Um desdobramento normativo recente ilumina essa controvérsia sob um ângulo que a crítica de Libâneo, isoladamente, não previu. O Parecer CNE/CES nº 669/2025, aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Superior em 4 de novembro de 2025, em resposta a

consulta da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sobre a validade de diplomas de complementação pedagógica para fins de concurso público, reafirma que os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, regulados sucessivamente pelas Resoluções CNE/CP nº 2/1997, nº 2/2015, nº 2/2019 e, atualmente, nº 4/2024, nunca se destinaram, e permanecem expressamente vedados a se destinar, à formação de pedagogos, sua finalidade é restrita a habilitar docentes para disciplinas específicas dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional técnica (Brasil, 2025b).

Para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o parecer reafirma como exigência exclusiva a licenciatura em Pedagogia nos termos da própria Resolução CNE/CP nº 1/2006, a mesma resolução que Libâneo submete à crítica examinada nesta seção. Esse dado revela uma tensão que a crítica de Libâneo, tomada isoladamente, não captura por completo, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao mesmo tempo em que reduz a Pedagogia à licenciatura, como o autor denuncia, opera também como salvaguarda contra uma diluição ainda mais estreita da profissão, a de que um diploma de complementação pedagógica, obtido em dois anos por graduados de áreas diversas, pudesse ser equiparado à formação do pedagogo. O Parecer CNE/CES nº 669/2025 mostra que essa segunda frente de disputa, não mais entre concepção ampla e concepção estreita de Pedagogia como ciência, mas entre a licenciatura específica e sua tentativa de substituição por credenciais ainda mais rasas, permanece ativa duas décadas depois da resolução, e que o Conselho Nacional de Educação, na ausência de uma reformulação mais profunda da concepção de Pedagogia como campo científico autônomo, viu-se obrigado a proteger, por via de interpretação técnica pontual, o núcleo mínimo de especificidade profissional que a obra de Libâneo, desde 2001, já reivindicava em termos teóricos mais amplos.

A leitura direta da Resolução CNE/CP nº 4/2024 permite avaliar, com precisão que a literatura sobre Libâneo ainda não havia verificado, se a reforma de 2024 de fato superou a ampliação conceitual da docência que o autor critica desde 2006. A resposta é negativa, o art. 12, parágrafo único, da nova resolução mantém que “as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de Educação Básica e suas instituições de ensino” (Brasil, 2024), formulação estruturalmente idêntica à que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 já continha, e substancialmente convergente com a que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelecera quase duas décadas antes.

A crítica de Libâneo à indistinção entre trabalho docente e trabalho de gestão, portanto, não foi superada pela sucessão normativa de 2006 a 2024; persiste como característica estrutural

do modo como o direito educacional brasileiro define “profissional do magistério”, o art. 3º, IV, da própria Resolução 4/2024 chega a definir esses profissionais como os que “exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares”. A mesma resolução, contudo, também confirma e aprofunda a aproximação com o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo já identificada na Nota de Esclarecimento de 2022, seu art. 9º, § 3º, inciso II, exige explicitamente, como conteúdo curricular das licenciaturas, a “compreensão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC necessário para o planejamento, realização e tematização de situações de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2024), de nota explicativa isolada em 2022, o conceito passou a integrar o texto normativo operativo em 2024, reforçando a convergência, já discutida no eixo 5, entre essa categoria e a formulação de Libâneo sobre a dupla determinação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico.

DIDÁTICA E TRABALHO DOCENTE: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Libâneo define a Didática como teoria do processo de ensino-aprendizagem, que investiga os nexos entre ensino e aprendizagem, entre trabalho docente e trabalho discente, entre direção do professor e autoformação do aluno, relações comuns ao ensino de todas as matérias. Já em 2002, no texto de circulação interna “Didática: velhos e novos temas”, o autor situava essa agenda entre a natureza e os conteúdos clássicos da Didática e os temas emergentes impostos pelas mudanças na sociedade, na profissão docente e no currículo, antecipando preocupações, interdisciplinaridade, tecnologias, pesquisa em Didática, que seriam retomadas e aprofundadas em sua produção posterior (Libâneo, 2002). Essa formulação busca superar duas reduções: identificar a Didática com técnicas de transmissão, ou dissolver sua especificidade em análises políticas e sociológicas que não enfrentam os problemas próprios do ensino. Como o autor sintetiza, “o ensino configura-se como o provimento das condições e modos de assegurar o processo de conhecimento pelo aluno, sob a condução pedagógica do professor”, processo pelo qual o estudante desenvolve “suas forças e capacidades mentais para construir, reconstruir, elaborar, reelaborar conhecimentos e modos de ação” (Libâneo, 2015c, p. 642).

A incorporação da teoria histórico-cultural, sobretudo a partir dos estudos de Vigotski, Leontiev, Elkonin e Davídov, amplia essa formulação ao examinar o conhecimento escolar em

sua estrutura epistemológica e em sua capacidade de formar modos generalizados de pensamento (Libâneo, 2004a; 2004b), o ensino não se limita a apresentar resultados científicos já constituídos, mas exige que o professor organize tarefas que permitam ao estudante identificar relações essenciais, construir modelos e utilizar conceitos como instrumentos intelectuais. Já em 2004, ao debater as possibilidades de renovação das práticas pedagógicas a partir da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade, Libâneo situava a aprendizagem escolar como processo em que a mediação do professor transforma operações externas em funções mentais internas, formulação que ele viria a retomar e sistematizar, no mesmo ano, ao discutir a contribuição de Davydov para o ensino do pensar e do aprender (Libâneo, 2004a, 2004b).

Libâneo denomina essa relação de dupla determinação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico: “o modo de lidar pedagogicamente com uma disciplina depende do modo de lidar epistemologicamente com essa disciplina” (Libâneo, 2015c, p. 644), o pedagógico organiza a apropriação do disciplinar, enquanto o disciplinar oferece a estrutura conceitual da intervenção pedagógica, superando tanto a posição dos especialistas de conteúdo que dispensam a Didática quanto a dos pedagogos que ignoram a especificidade epistemológica das matérias. Formulação estruturalmente próxima aparece, anos depois, na própria regulamentação da formação docente, a Nota de Esclarecimento de 2022 sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019 elege o “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”, conceito atribuído a Shulman (1986, 1987) e descrito como a combinação entre conteúdo e pedagogia “no entendimento de como tópicos específicos [...] são organizados, representados e adaptados” para o ensino, como estruturante dos novos currículos de licenciatura (Brasil, 2022a). A convergência é real, ainda que não intencional, a norma não cita Libâneo, e opera dentro de um léxico de competências que o autor submete a crítica, discutida a seguir; mas o núcleo conceitual, a tese de que ensinar um conteúdo exige domínio simultâneo de sua estrutura disciplinar e de sua transposição pedagógica, é o mesmo que Libâneo já formulava, com outro vocabulário, ao menos desde 2015. À Didática cabem, nessa perspectiva, ao menos quatro tarefas: analisar e selecionar conteúdos que favoreçam o desenvolvimento, identificar as operações mentais a eles relacionadas, organizar o conhecimento para sua apropriação e criar situações didáticas adequadas, tarefas que as didáticas específicas realizam em relação às particularidades de cada área.

O artigo de 2016 sobre planejamento de ensino relaciona essa estrutura conceitual às ações mentais e às tarefas de estudo, propondo que o planejamento comece pela análise do conteúdo e pela identificação de seu núcleo conceitual, enfrentando a fragmentação historicamente presente

na formação de professores entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático (Libâneo, 2016a). Em 2026, Libâneo sistematiza essa proposta ao detalhar as ações da atividade de estudo, transformação dos dados do problema, modelação, transformação do modelo, aplicação a casos particulares, controle e avaliação, compreendendo a aprendizagem como apropriação de conceitos e desenvolvimento de capacidades, e não reprodução de informações.

Essa alternativa pedagógica, vinculada por Freitas e Libâneo à crítica das políticas educacionais orientadas por resultados, que estreitam o currículo e subordinam a docência a avaliações externas, apresenta, contudo, exigências teóricas e institucionais elevadas, domínio disciplinar, formação didática, tempo de planejamento e trabalho coletivo, sem os quais a didática desenvolvimental corre o risco de permanecer como referência normativa distante do funcionamento real das escolas, problema que este artigo retoma, de modo mais detido, nos eixos 7 e 8. A ênfase na dimensão cognitiva também convive com menor aprofundamento operacional da formação afetiva, moral e estética, assimetria já identificada por Puentes e Longarezi (2013) e retomada por Longarezi e Puentes (2020) em sua reconstrução histórica da ascensão do pensamento didático desenvolvimental na obra do autor entre 1976 e 2020; a produção mais recente de Libâneo procura mitigar essa lacuna ao incorporar motivos, afetos e sentido pessoal do estudo à atividade de aprendizagem, sem ainda equipará-los, em precisão teórica, à formação do pensamento teórico.

Essa arquitetura conceitual ganha concretude quando Libâneo a exemplifica com o ensino de conceitos científicos na educação básica, ao propor que o estudo de um conceito, a água, por exemplo, parta da identificação de sua relação essencial (a estrutura molecular que explica seus estados físicos), o autor mostra como uma tarefa de estudo pode conduzir o aluno da percepção imediata do fenômeno à compreensão teórica de sua estrutura, e desta de volta à explicação de situações concretas, congelamento, evaporação, ciclo hidrológico, agora compreendidas por meio do conceito, e não apenas observadas empiricamente.

Esse movimento, que articula abstração e retorno ao concreto, ilustra por que a didática desenvolvimental não pode ser confundida com um roteiro de atividades, cada tarefa precisa ser construída a partir da análise epistemológica específica do conteúdo em questão, o que exige do professor formação teórica sólida e tempo institucional de preparação, exigências que, como este artigo discute no eixo 8, nem sempre encontram correspondência nas condições reais de trabalho docente. Esse mesmo princípio de organização do ensino por unidades conceituais, e não por conteúdos isolados, é aprofundado por Franco, Souza e Ferola (2018), que discutem, a partir da

noção de “obutchénie”, termo russo que designa a unidade indissociável entre ensino e aprendizagem, os movimentos didáticos necessários para que a formação do pensamento teórico se realize de modo sistemático ao longo de uma sequência de aulas, e não apenas em situações pontuais de ensino.

Essa concepção de Didática também repõe a discussão sobre a relação entre Didática geral e didáticas específicas, recorrente na formação de professores, especialistas de conteúdo podem considerar suficiente o domínio da matéria e de sua metodologia interna, enquanto pedagogos podem tratar princípios gerais do ensino sem considerar a especificidade epistemológica de cada disciplina. Libâneo rejeita as duas posições, atribuindo à Didática geral a investigação das relações comuns ao ensino, objetivos, mediação, planejamento, avaliação, condições socioculturais, e às didáticas específicas a tarefa de mostrar como essas relações se manifestam no ensino de cada área, o que exige, de professores e formadores, articulação constante entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, e não a simples justaposição entre conteúdo e método de ensino.

ESCOLA PÚBLICA, DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E JUSTIÇA SOCIAL

Libâneo descreve a escola pública brasileira como marcada por um dualismo perverso, uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres, na qual a expansão do acesso não foi acompanhada de igual distribuição da qualidade do ensino (Libâneo, 2012). Esse dualismo se manifesta na desfiguração da função escolar, quando políticas orientadas por resultados substituem a formação intelectual consistente por objetivos de fluxo, permanência e desempenho mensurável (Libâneo, 2016b), produzindo o que o autor denomina currículo de resultados, um currículo que reduz o conhecimento escolar a habilidades avaliáveis, favorecendo formas de exclusão interna, estudantes matriculados, mas com acesso empobrecido ao conhecimento culturalmente relevante. Para Libâneo, as finalidades educativas, e não apenas os indicadores de desempenho, devem fundamentar políticas e currículo, o que exige perguntar não apenas quantos estudantes permanecem na escola, mas o que, de fato, aprendem.

Em resposta a esse diagnóstico, Libâneo e Silva (2020) propõem a imaginação de uma escola socialmente justa, capaz de articular igualdade, diferença, diversidade e desigualdade sem reduzir nenhuma dessas categorias às demais, a igualdade refere-se ao direito comum ao conhecimento; a diferença exige considerar condições culturais e trajetórias diversas; a

desigualdade designa obstáculos sociais e escolares que precisam ser ativamente enfrentados, e não apenas reconhecidos discursivamente. Essa escola articula currículo e Didática de modo que a diversidade sociocultural seja incorporada às mediações pedagógicas sem esvaziar a centralidade do conhecimento culturalmente elaborado, o que, por sua vez, repõe exigências específicas sobre a formação de professores, chamados a compreender tanto a estrutura epistemológica das disciplinas quanto as condições concretas de aprendizagem de estudantes historicamente excluídos.

A permanência dessa preocupação, desde os textos fundadores da pedagogia crítico-social até as formulações mais recentes sobre escola socialmente justa, revela uma tese persistente, a igualdade educacional depende do acesso a conhecimentos culturais e científicos, mas esse acesso exige mediações pedagógicas e condições institucionais que compensem, e não reproduzam, as desigualdades de origem. A tensão que subsiste nessa formulação está em definir, com precisão suficiente, os critérios de seleção cultural que evitam tanto a imposição de uma cultura particular travestida de universal quanto a fragmentação curricular em nome do respeito às diferenças, tensão que este artigo retoma no eixo 8, ao confrontar essa discussão com os princípios constitucionais de igualdade de condições de acesso e permanência e com a arquitetura curricular da Base Nacional Comum Curricular.

Essa discussão também exige atenção às finalidades educativas atribuídas à formação de professores, já que a escola socialmente justa depende diretamente da capacidade dos professores de reconhecer, em sua prática cotidiana, as diferenças socioculturais dos estudantes sem abrir mão do compromisso com sua formação intelectual. Libâneo insiste que finalidades educativas claras, e não apenas competências instrumentais, devem orientar tanto o currículo escolar quanto os currículos das licenciaturas, de modo que a preparação docente não se reduza ao treinamento técnico em metodologias de ensino, mas inclua a compreensão das desigualdades educacionais como problema a ser enfrentado pedagogicamente, e não apenas denunciado politicamente.

ORGANIZAÇÃO, GESTÃO ESCOLAR E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DO ENSINO

Para Libâneo, organização e gestão são práticas educativas, e não apenas administrativas, elas criam as condições institucionais nas quais o ensino ocorre, os professores aprendem a profissão e os estudantes se apropriam do conhecimento (Libâneo, 2015a). Já em 2004, o autor

definia o professor, antes de tudo, como “um profissional do ensino”, cujo exercício de qualidade depende de um conjunto articulado de condições: “formação inicial e continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão)” (Libâneo, 2004c apud Oliveira; Ferreira; Silva, 2024, p. 16), formulação que já articulava, duas décadas atrás, exatamente os três eixos que este artigo reconstrói separadamente: formação (eixos 3 a 6), condições materiais de trabalho (discutidas a seguir) e organização e gestão como práticas educativas.

A escola é compreendida como organização educativa dotada de cultura própria, normas, valores, rituais e formas de relação que atravessam o cotidiano institucional, e, ao mesmo tempo, como comunidade de aprendizagem, na qual motivos individuais e coletivos precisam convergir em torno de um projeto comum. Essa concepção sustenta a defesa de uma gestão democrático-participativa, que busca combinar participação e direção, autonomia e responsabilidade, evitando tanto a centralização burocrática, que esvazia a participação da comunidade escolar, quanto uma participação sem consequência institucional, incapaz de afetar as decisões pedagógicas efetivamente tomadas na escola.

O projeto pedagógico-curricular ocupa lugar central nessa arquitetura, organiza as intenções coletivas da escola e articula currículo, ensino e condições institucionais, mas só cumpre essa função quando a coordenação pedagógica atua como assistência qualificada ao professor, aproximando currículo e ensino, apoiando o planejamento e sustentando a reflexão coletiva sobre a prática, e não apenas como gestão de rotinas administrativas (Libâneo, 2015b). A formação continuada, nesse sentido, transforma o próprio trabalho docente em objeto de estudo, exigindo tempo institucionalmente garantido para planejamento coletivo, enquanto a avaliação institucional acompanha a realização dos objetivos definidos pela escola, e não apenas os resultados de avaliações externas. A qualidade da escola, para Libâneo, não se mede pela eficiência administrativa isolada, mas pela capacidade de assegurar trabalho coletivo, apoio pedagógico, formação profissional e aprendizagem para todos, o que aproxima diretamente sua concepção de organização e gestão escolar do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988), examinado com mais detalhe no eixo 8 deste artigo.

Essa formulação, contudo, convive com dilemas que a prática cotidiana das escolas evidencia, a gestão participativa pode converter-se em gestão da participação, quando a escuta da

comunidade escolar não se traduz em poder efetivo de decisão; e as condições institucionais necessárias, tempo de planejamento, coordenação pedagógica qualificada, formação continuada sistemática, frequentemente permanecem insuficientes diante das demandas burocráticas e da precariedade material de muitas redes públicas, tema que este artigo aprofunda ao examinar, no eixo 8, a distância entre o que a legislação educacional brasileira garante e o que, de fato, se realiza no chão da escola.

Esse dilema é documentado empiricamente por Locatelli (2025), cujo estudo com diretoras de escolas públicas do Tocantins mostra que a avaliação do desempenho docente, tornada exigência normativa recorrente, chega às escolas como prescrição de cima para baixo, com múltiplas interpretações e desencontros na sua efetivação, evidência de que a distância entre a gestão democrático-participativa defendida por Libâneo e a gestão efetivamente praticada não decorre de má vontade dos gestores escolares, mas de um desenho institucional que raramente lhes garante autonomia real sobre os instrumentos de avaliação que são chamados a aplicar. Essa fragilidade também aparece na revisão de literatura de Oliveira e Vasques-Menezes (2018) sobre o próprio conceito de gestão escolar, que identificam, na produção acadêmica brasileira, uma oscilação persistente entre gestão como categoria técnico-administrativa e gestão como categoria pedagógica e democrática, a mesma tensão que a concepção de Libâneo busca resolver ao definir organização e gestão como práticas essencialmente educativas.

A relação entre gestão, ensino e aprendizagem também amplia a responsabilidade pela qualidade escolar, o professor permanece mediador direto do conhecimento, mas sua atuação depende de tempos, recursos, coordenação e apoio institucional que somente a organização escolar pode assegurar de modo sistemático. Por isso, Libâneo recusa explicações que atribuam o sucesso ou o fracasso escolar exclusivamente ao empenho individual de professores ou estudantes, a escola socialmente justa exige que a gestão assuma, como responsabilidade própria, a criação de condições institucionais capazes de compensar, e não apenas registrar, as desigualdades de origem dos estudantes atendidos, o que aproxima diretamente a categoria de gestão e justiça escolar da discussão sobre desigualdades educacionais desenvolvida no eixo 6.

O PENSAMENTO DE LIBÂNEO E O MARCO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL AO CHÃO DA ESCOLA

Os eixos anteriores reconstruíram a arquitetura teórica do pensamento de Libâneo. Esse percurso permaneceria incompleto, porém, sem a pergunta que confere sentido prático a toda teoria pedagógica, em que medida essas categorias encontram, ou não encontram, correspondência no ordenamento jurídico-educacional brasileiro e na vida concreta das escolas? Este eixo assume esse problema como tarefa própria e constitui a principal contribuição de originalidade deste artigo, deslocando a análise do plano teórico-conceitual para o plano normativo e cotidiano, e recuperando vozes historicamente menos ouvidas na literatura acadêmica sobre o autor: professores, famílias e estudantes. É também o eixo que mobiliza o maior número de fontes do corpus documental, nove dos 32 textos sistematizados na Tabela 1, o que reflete tanto a extensão do debate normativo reconstruído quanto o caráter inédito desta articulação em relação à literatura disponível sobre o autor.

A Constituição Federal de 1988 define a educação, em seu art. 205, como “direito de todos e dever do Estado e da família”, orientada para “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), e estabelece, no art. 206, princípios que correspondem quase literalmente às categorias centrais da obra examinada, igualdade de condições de acesso e permanência, padrão de qualidade e gestão democrática do ensino público. É exatamente no espaço entre esse princípio constitucional genérico e sua concretização que a obra de Libâneo oferece contribuição insubstituível, ela preenche de conteúdo pedagógico a noção constitucional de qualidade, mostrando que esta não pode ser medida apenas por indicadores de fluxo, mas deve ser aferida pela efetiva apropriação do conhecimento e pelo desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) regulamenta esse mandamento e aprofunda a convergência (Brasil, 1996), o art. 12 determina que os estabelecimentos de ensino elaborem e executem sua proposta pedagógica, categoria que corresponde ao projeto pedagógico-curricular discutido no eixo 7; o art. 13 estabelece que os docentes participem dessa elaboração, zelem pela aprendizagem e colaborem com a articulação entre escola, famílias e comunidade, traduzindo em linguagem jurídica a distinção libaneana entre trabalho docente e trabalho pedagógico; e o art. 14 define os princípios da gestão democrática, participação dos profissionais na proposta pedagógica e das comunidades escolar e local em

conselhos escolares, base legal exata da gestão democrático-participativa examinada no eixo 7. O art. 67 da mesma lei, ao assegurar aos profissionais da educação período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho, constitui a condição institucional mínima para que a didática desenvolvimental, que pressupõe análise epistemológica do conteúdo e trabalho coletivo, possa, de fato, realizar-se; sua insuficiência crônica explica boa parte da distância, discutida adiante, entre a proposta teórica e sua efetivação nas escolas públicas brasileiras.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) traduziu esses princípios em metas decenais de qualidade, formação e valorização docente e gestão democrática para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014), cuja execução desigual entre redes estaduais e municipais permaneceu um dos principais obstáculos à escola socialmente justa defendida por Libâneo.

Seu sucessor, aprovado para o decênio 2024-2034 e convertido na Lei nº 15.388, de 2026, mantém e aprofunda essa arquitetura, a Meta 16 do novo Plano condiciona a valorização docente à equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério ao de outras ocupações com escolaridade equivalente, à garantia de planos de carreira referenciados no piso salarial nacional, à limitação a dois terços da carga horária para atividades de interação direta com os estudantes, operacionalizando, em meta quantificável, a mesma exigência de tempo institucional para planejamento que o art. 67 da LDB já assegurava, e à formação de 70% dos docentes em nível de pós-graduação (Brasil, 2026c). Mais diretamente relevante para a arquitetura deste artigo, o Objetivo 17 do novo PNE, dedicado à “participação social e gestão democrática”, estabelece metas para que todas as escolas públicas tenham conselhos escolares em funcionamento, que diretores sejam selecionados mediante critérios técnicos e consulta à comunidade escolar, e que todos os entes federativos mantenham fóruns de educação como instâncias permanentes de participação social, associando essa gestão democrática, na Estratégia 17.3, a mecanismos que incluem explicitamente o grêmio estudantil e a associação de pais e mestres. Essa arquitetura corresponde, quase artigo por artigo, à gestão democrático-participativa que Libâneo defende como condição institucional do ensino, e retoma, em nível de meta legal mensurável, a participação de professores, famílias e estudantes que este artigo examina como categorias teóricas ao longo dos eixos anteriores.

Essa desigualdade de execução, sob ambos os planos, está diretamente relacionada ao regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, previsto no art. 211 da Constituição Federal e detalhado pelo Sistema Nacional de Educação, como cada ente

federativo possui autonomia e capacidade fiscal distintas, redes municipais e estaduais com menor arrecadação tendem a oferecer condições de trabalho docente e de infraestrutura escolar inferiores às de redes mais capitalizadas, ainda que estejam submetidas ao mesmo arcabouço constitucional e legal, o que confirma, em termos federativos, a tese de Libâneo segundo a qual a garantia formal de um direito não assegura, por si só, sua realização equitativa, e reforça a necessidade de mecanismos de complementação financeira, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, para reduzir essas assimetrias regionais.

A seção 4 deste artigo já examinou a crítica de Libâneo à Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006). Esse debate normativo prosseguiu, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 buscou maior articulação entre formação e valorização docente (BRASIL, 2015), e foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) (Brasil, 2019), organizando os currículos das licenciaturas em torno de competências alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), arquitetura que recebeu críticas de entidades científicas sob o argumento de que a lógica de competências, aplicada sem base teórica explícita, favoreceria orientação tecnicista, precisamente o risco que Libâneo identifica ao discutir a instrumentalização do método de ensino e a crítica ao praticismo.

Documentando esse processo, Souza, Pinho et al. (2024) reconstroem como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) qualificou a proposta, já em nota de 2019, como desmonte das políticas até então construídas, “deixando bastante evidente a valorização da Pedagogia das Competências, a descaracterização dos núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura” (Anfope, 2019 apud Souza; Pinho et al., 2024), e como a aprovação da resolução, segundo Bazzo e Scheibe (2019 apud Souza; Pinho et al., 2024), revelou “uma estratégia de entrega à sociedade [de] professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação de seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades”, formulação que, em vocabulário sociológico distinto, converge com a crítica de Libâneo à subordinação da formação docente a finalidades estranhas à apropriação do conhecimento.

Essa crítica não permaneceu restrita ao debate teórico, ela se manifestou institucionalmente antes mesmo da aprovação da resolução, e persistiu depois dela, configurando um caso concreto e bem documentado da tensão normativa examinada neste artigo. Em outubro de 2019, ainda em fase de audiência pública, o Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia protocolou junto ao Conselho Nacional de Educação formulário de contribuições

propondo formalmente o arquivamento do texto de referência então em debate e a manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia, 2019).

O documento argumenta que a resolução de 2015 resultara de processo legítimo e democrático de escuta das instituições de ensino superior e das entidades científicas da área, que o texto substitutivo era omissivo quanto às razões para essa superação e que não havia decorrido tempo suficiente para avaliar um ciclo completo de formação já em curso. O Fórum destaca ainda o desmerecimento do referencial teórico nacional sobre formação de professores, a padronização curricular que fere a autonomia institucional das instituições de ensino superior e a ausência, nas competências então propostas, de qualquer atenção às condições sociais, políticas, econômicas e culturais dos licenciandos, lacuna que dialoga diretamente com a defesa, por Libâneo, de uma escola socialmente justa capaz de considerar a diversidade sociocultural sem abrir mão da formação teórica.

Essas contribuições não impediram a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, e o Fórum manteve sua posição de resistência, em setembro de 2020, aprovou a Carta da Primavera (Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia, 2020). O documento observa que o Parecer CNE nº 22/2019, que fundamenta a resolução, é omissivo quanto às razões para superar a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e não dialoga com o referencial teórico historicamente mobilizado por entidades científicas da área, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que chegaram a emitir nota pelo arquivamento do parecer.

Segundo o Fórum, a resolução inaugura “uma concepção reducionista de docência, tendo como função principal o conhecimento e a aplicação da BNCC, transformando o/a professor/a em um aplicador de currículo” (Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia, 2020), formulação que converge, em linguagem institucional, com a crítica que Libâneo dirige à instrumentalização do método de ensino, um conceito de prática dissociado de fundamentação teórica, reduzido ao “saber fazer”. A carta observa ainda que a resolução não retoma princípios presentes na norma anterior, a educação como direito, a valorização profissional, a unidade entre teoria e prática e a articulação entre formação inicial e continuada, e que o parecer que a fundamenta desconsidera o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como política consolidada de formação docente, dialogando antes com o que Freitas (2018 apud

Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia, 2020) denomina “reformadores da educação”, instituições sem história na formação de professores brasileiros, do que com as universidades públicas.

A resistência institucional prosseguiu de modo organizado, em maio de 2021, o Fórum criou formalmente a Comissão de Resistência (Portaria Prograd nº 29/2021), que, em dezembro do mesmo ano, divulgou nova carta aberta à comunidade acadêmica da UFU, acompanhada de síntese detalhada das razões da resistência e de lista de materiais de apoio produzidos por fóruns de licenciatura de diferentes estados brasileiros (Comissão de Resistência do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia, 2021).

Essa síntese detalha consequências práticas da resolução que os documentos anteriores haviam apenas anunciado, a definição da prática docente como “prática pela prática”, mera aplicação da teoria, dissociada dos processos sócio-histórico-culturais de professores e estudantes em formação, o que converge diretamente com a crítica de Libâneo ao praticismo e com sua distinção entre instrumentalidade e tecnicismo; a destinação obrigatória de 1.600 horas de formação à BNC-Formação, com consequente esvaziamento da pesquisa e da extensão nos currículos das licenciaturas; e a dissociação abrupta entre formação inicial e continuada, rompendo a inter-relação que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 havia estabelecido, precisamente a condição institucional de formação continuada que, como examinado no eixo 5, a didática desenvolvimental pressupõe. O documento também identifica os proponentes da resolução como o que Freitas (2018 apud Comissão de Resistência do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia, 2021) denomina “reformadores empresariais”, atores ligados à administração, à educação a distância e ao setor educacional privado, evidenciando que a disputa normativa em torno da formação docente no Brasil opõe, de um lado, uma concepção de educação como mercadoria e, de outro, a defesa da educação como direito social que fundamenta tanto a Constituição Federal quanto a obra de Libâneo examinada neste artigo. Esse conjunto de três documentos, 2019, 2020 e 2021, confirma, em nível de política universitária concreta e sustentada ao longo do tempo, a distância entre norma e fundamentação pedagógica que este artigo examina, a resistência continuada de um fórum de licenciaturas de universidade pública ilustra exatamente o tipo de tensão entre concepção ampla e concepção estreita de formação docente que atravessa toda a trajetória normativa aqui reconstruída.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 organizava os cursos de licenciatura em três grupos de carga horária, 800 horas de base comum, 1.600 horas de conteúdos específicos vinculados à

BNCC e 800 horas de prática pedagógica, mantendo o piso de 3.200 horas já fixado desde o Parecer CNE/CP nº 5/2005 (Brasil, 2019); a formação para atividades de gestão educacional (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação, nos termos do art. 64 da LDB) não integrava automaticamente essa carga, mas exigia aprofundamento adicional de 400 horas, seja no próprio curso de Pedagogia, seja em pós-graduação, mecanismo que, ainda assim, mantinha ligada à mesma licenciatura a formação do professor e a do gestor, no núcleo da crítica de Libâneo.

Essa arquitetura passou por um episódio particularmente revelador da tensão entre concepção ampla e concepção estreita da Pedagogia. Em nota de esclarecimento de 6 de julho de 2022 sobre a aplicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, o CNE chegou a propor que o curso de Pedagogia fosse cindido em duas licenciaturas inteiramente distintas e não cumulativas de pleno direito, uma para Educação Infantil e outra para os anos iniciais do Ensino Fundamental, cada qual com 3.200 horas próprias, justificando a proposta com dados do SAEB 2019 sobre baixa proficiência em Língua Portuguesa e Matemática ao final do 5º ano (Brasil, 2022a). Poucos meses depois, em comunicado de 19 de setembro de 2022, o próprio Conselho declarou que essa nota “perdeu seu objeto”, informando que optara por rever a própria Resolução CNE/CP nº 2/2019, em vez de apenas esclarecê-la, processo que resultaria, em 2024, na Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2022b).

Esse episódio documenta, de forma concreta e datada, até onde a lógica de fragmentação por competências, associada a resultados de avaliações externas, poderia ter levado a formação do pedagogo, a ponto de dividir em dois diplomas distintos o que a própria Resolução CNE/CP nº 1/2006 já reduzira a uma única licenciatura, e sua rápida reversão sugere que mesmo dentro do CNE essa fragmentação adicional não encontrou sustentação. Em resposta a essas críticas, e a esse episódio específico, o Conselho Nacional de Educação concluiu, com a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, a revisão das diretrizes de formação docente, essa resolução revogou expressamente a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) e instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, mantendo o piso de 3.200 horas e a duração mínima de quatro anos, mas sem repetir a proposta de desmembramento da licenciatura em Pedagogia (Brasil, 2024). O próprio movimento pendular dessas diretrizes, de 2006 a 2015, de 2015 a 2019, do episódio de 2022 e de 2019 a 2024, confirma empiricamente a tese de Libâneo segundo a qual a formação de professores no Brasil permanece campo de disputa entre uma concepção ampla, teoricamente

fundamentada, e uma concepção estreita, centrada em competências e resultados observáveis; a mesma ambivalência atravessa a BNCC, que tanto pode orientar-se pela formação de conceitos e pelo pensamento teórico, na direção da didática desenvolvimental, quanto ser reduzida, nas redes de ensino, a lista de habilidades verificadas em avaliações externas, diferença que depende exatamente das condições institucionais discutidas no eixo 5, e não apenas do texto normativo em si. Questionado diretamente sobre essa tensão em entrevista concedida a Tiroli e Santos, Libâneo reafirma que a finalidade da escola não pode ser reduzida à preparação para avaliações externas nem à lógica de competências desarticulada da formação teórica, retomando a pergunta que dá título à entrevista, para que servem as escolas?, como fio condutor de toda a sua obra (Libâneo; Tiroli; Santos, 2025).

O capítulo mais recente dessa trajetória normativa é o Programa Mais Professores para o Brasil, lançado pelo Ministério da Educação em janeiro de 2025 sob a coordenação da Secretaria-Executiva, da Capes e do Inep, em parceria com estados, municípios e o Distrito Federal (Brasil, 2025a), e posteriormente institucionalizado pela Lei nº 15.344, de 12 de janeiro de 2026, que instituiu a Política Nacional de Indução à Docência na Educação Básica (Brasil, 2026a). Essa institucionalização legal transforma o que nascera como programa administrativo em política de Estado, com objetivos, princípios e medidas definidos em lei, e não apenas em atos regulamentares do Poder Executivo, distinção relevante diante da própria história normativa reconstruída neste eixo, em que resoluções do CNE foram substituídas por meros atos infralegais sucessivos.

O programa, em sua versão administrativa, organiza-se em cinco eixos que dialogam diretamente com problemas já examinados neste artigo. O primeiro, a Prova Nacional Docente, busca subsidiar estados e municípios em seus processos de seleção e ingresso na carreira docente, tema que se relaciona à crítica de Locatelli (2025), discutida no eixo 7, sobre a prescrição imperativa de instrumentos avaliativos aos gestores escolares, e à distinção entre avaliação como diagnóstico e avaliação como finalidade curricular já apontada neste eixo. O segundo, a Bolsa Pé-de-Meia Licenciaturas, destina-se a fomentar ingresso, permanência e conclusão nos cursos de licenciatura, respondendo a um problema de atratividade da carreira docente que os documentos institucionais examinados nesta seção, sobretudo a Comissão de Resistência (2021), associam à precarização da profissão.

O terceiro eixo, a Bolsa Mais Professores, destina-se à alocação de docentes em regiões e áreas de conhecimento com carência de professores, respondendo diretamente à desigualdade

federativa discutida anteriormente neste eixo e à concentração de rotatividade docente em territórios de maior vulnerabilidade social examinada adiante, na discussão sobre o chão da escola. O quarto eixo, o Portal Formação, reúne oportunidades de formação inicial, continuada e pós-graduação em plataforma única, dialogando com a exigência legal de tempo e oportunidade de formação continuada prevista no art. 67 da LDB. O quinto eixo, dedicado à valorização docente por meio de parcerias interministeriais, retoma diretamente as Metas 15 a 18 do Plano Nacional de Educação já examinadas.

A Lei nº 15.344/2026 detalha e amplia esse desenho administrativo, e três de seus dispositivos merecem destaque direto para os fins deste artigo. Primeiro, o art. 3º elenca, entre os princípios da política, a “equidade na formação dos docentes da educação básica nas diferentes regiões do País” (inciso V) e a “superação das desigualdades educacionais” (inciso IV) (Brasil, 2026a), retomando em nível de princípio legal expresso a mesma preocupação com a desigualdade federativa já discutida neste eixo a propósito do regime de colaboração e do FUNDEB; o art. 6º da lei, ao condicionar as despesas do programa à pactuação entre União, estados, municípios e Distrito Federal “observado o disposto no § 4º do art. 211 da Constituição Federal”, confirma essa mesma arquitetura federativa como condição de efetividade da política. Segundo, o art. 5º, § 1º, V, exige “o cumprimento do piso salarial profissional nacional” e “a substituição progressiva de professores temporários por professores efetivos, com instituição de planos de carreira e remuneração capazes de estimular a formação continuada em nível de pós-graduação”, dispositivo que converte em obrigação legal exatamente a condição institucional que Libâneo, ao longo de sua obra, identifica como pré-requisito da didática desenvolvimental, tempo, estabilidade e formação continuada qualificada, e não apenas boa vontade docente individual.

Terceiro, e mais diretamente relevante para a arquitetura deste artigo, o art. 4º, parágrafo único, determina que a política seja monitorada “por meio de mecanismos de controle social em cada rede de ensino, com a participação de especialistas, fóruns de formação de professores e instituições formadoras, entidades representativas dos docentes e dos estudantes da educação básica, entidades da sociedade civil e gestores das redes de ensino” (Brasil, 2026a), previsão que reconhece, em texto de lei federal, exatamente o tipo de atuação institucional que o Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia exerceu, entre 2019 e 2021, ao resistir à Resolução CNE/CP nº 2/2019 examinada nesta seção. Se essa previsão legal for efetivamente cumprida, os fóruns de licenciatura deixam de ser apenas vozes de resistência reativa a normas já

aprovadas e passam a ser, formalmente, parte do desenho institucional de controle social da política de formação docente, o que representaria, em si, uma resposta normativa direta à principal reivindicação desses fóruns: a de que as universidades públicas e suas instâncias colegiadas sejam ouvidas antes, e não apenas depois, da definição das políticas de formação de professores.

Por se tratar de política lançada e apenas recentemente convertida em lei, poucos dias antes da elaboração deste artigo, seus efeitos concretos sobre o chão da escola ainda não podem ser avaliados; sua existência, contudo, confirma que a tensão entre concepção ampla e concepção estreita de formação e valorização docente, reconstruída ao longo deste eixo, permanece, na data de elaboração deste artigo, um problema ativo da política educacional brasileira, e não uma controvérsia superada.

Essa tensão também é reconhecida, ainda que a partir de um lugar institucional distinto, pelo setor privado de ensino. Em coluna de opinião publicada em fevereiro de 2026, Amábile Pacios, presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) e ex-conselheira do Conselho Nacional de Educação, descreve 2026 como o momento em que “o centro das atenções deixa de ser a produção de diretrizes e passa a ser a efetiva consolidação dessas orientações na prática institucional”, advertindo que “a docência não se constrói apenas com fundamentos teóricos nem apenas com prática isolada” e que, sem a articulação entre conhecimento pedagógico, experiência escolar e reflexão crítica, “qualquer mudança corre o risco de permanecer formal” (Pacios, 2026).

É digno de nota que essa autora, cuja entidade representa historicamente posições mais alinhadas à flexibilização e à expansão da oferta formativa, inclusive por meio de trilhas modulares e microcertificações, reconheça, no mesmo texto, que “uma sequência de certificações desconectadas não substitui a compreensão global da profissão docente”, advertência que converge com a crítica de Libâneo à fragmentação da formação docente e com o episódio da tentativa de desmembrar a licenciatura em Pedagogia, examinado nesta seção. A coluna também chama atenção para um tema ainda ausente da literatura sobre Libâneo, mas já presente no debate público sobre formação docente em 2026, o papel da inteligência artificial na formação de professores, que a autora situa não como substituição do trabalho docente, mas como exigência de mediação humana, ética digital e uso pedagógico responsável, fronteira que a obra do autor, concluída antes da difusão dessas tecnologias, não chega a examinar, mas cujas categorias sobre instrumentalidade, tecnicismo e mediação docente oferecem, ainda assim, ferramental conceitual pertinente para essa discussão emergente.

Essa pertinência pode ser verificada de modo mais preciso a partir do referencial de competências em inteligência artificial para professores publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O documento organiza a formação docente em cinco eixos, mentalidade centrada no ser humano, ética da IA, fundamentos e aplicações da IA, pedagogia com IA e uso da IA para o desenvolvimento profissional, articulados a três níveis de progressão, e assenta-se em um princípio que converge diretamente com a categoria libaneana de mediação docente, professores “não devem e não podem ser substituídos pela tecnologia” (UNESCO, 2024, tradução nossa), e o uso da inteligência artificial na educação deveria “ir além de simplesmente oferecer acesso à informação e respostas padronizadas, na direção do enriquecimento investigativo, do desenvolvimento intelectual e do fortalecimento de capacidades” (UNESCO, 2024, tradução nossa).

Essa formulação é, em termos quase literais, a mesma distinção que Libâneo estabelece entre a apropriação ativa de conceitos, que desenvolve o pensamento teórico dos estudantes, e a mera reprodução de informações, já examinada no eixo 5 a propósito da didática desenvolvimental, e a mesma crítica ao currículo de resultados desenvolvida no eixo 6, uma tecnologia educacional, seja ela a avaliação em larga escala, seja a inteligência artificial generativa, pode tanto servir à formação de conceitos quanto substituí-la por respostas padronizadas, e a diferença depende da mediação pedagógica, não do recurso em si. O documento da Unesco reforça ainda o risco de que o uso excessivo de sistemas de inteligência artificial provoque a atrofia de competências profissionais essenciais dos professores, risco estruturalmente análogo ao que Libâneo identifica na tecnificação do trabalho docente quando procedimentos de ensino são aplicados sem seus fundamentos teóricos.

Um desdobramento concreto e verificável dessa exigência de coerência entre norma e prática é a Escuta Nacional sobre Formação Continuada, iniciativa do Ministério da Educação, conduzida pela Secretaria de Educação Básica entre 27 de março e 29 de maio de 2026, destinada a mapear, diretamente junto a professores e diretores escolares da educação básica pública, suas demandas formativas, temáticas consideradas mais relevantes, formatos e modalidades preferidos, práticas formativas mais valorizadas, com o propósito declarado de subsidiar a elaboração de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica nos níveis federal, estadual e municipal (Brasil, 2026b).

Essa iniciativa dialoga diretamente com dois pontos já examinados neste artigo: a exigência legal de formação continuada como componente essencial da profissionalização

docente, prevista no art. 67 da LDB, e o mecanismo de controle social por meio de “fóruns de formação de professores e instituições formadoras” que a Lei nº 15.344/2026 passou a exigir no monitoramento da política de indução à docência. Na medida em que consulta diretamente os profissionais da educação básica antes de formular a política, e não apenas lhes comunica decisões já tomadas, a Escuta Nacional aproxima-se, em desenho institucional, da gestão democrático-participativa que Libâneo defende para a escola, agora aplicada em escala nacional à própria política de formação continuada. Permanece em aberto, contudo, e não pode ainda ser avaliado neste artigo, se essa escuta se traduzirá em política efetivamente vinculada aos resultados coletados ou se permanecerá, como o próprio eixo 7 já discutiu a propósito da avaliação de desempenho docente, uma consulta cujos resultados concretos dependerão do desenho institucional que vier a sucedê-la.

Essa mesma ambivalência normativa aparece na relação entre currículo e avaliação. O Sistema de Avaliação da Educação Básica e outros instrumentos de avaliação externa, ao mensurarem desempenho estudantil em larga escala, podem cumprir função legítima de diagnóstico sobre a qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino, função amparada, inclusive, pela Meta 7 do Plano Nacional de Educação. O risco identificado por Libâneo situa-se na possibilidade de essas avaliações, quando convertidas em finalidade da ação escolar, subordinarem o currículo ao treinamento para testes padronizados, esvaziando exatamente a formação do pensamento teórico que a didática desenvolvimental persegue. A diferença entre avaliação como instrumento de diagnóstico e avaliação como finalidade curricular não está prevista de modo explícito na legislação educacional brasileira, o que deixa a escolha, em grande medida, a cargo das redes de ensino, das escolas e dos professores, reforçando, mais uma vez, que a realização do projeto pedagógico de Libâneo depende de mediações institucionais que a norma, por si só, não garante.

É no chão da escola, expressão que designa o conjunto de práticas, rotinas e negociações por meio das quais professores, gestores e estudantes dão sentido concreto às normas formalmente instituídas (Ezpeleta; Rockwell, 1986), que a teoria pedagógica de Libâneo encontra seu teste mais exigente. Um projeto pedagógico bem redigido e um planejamento fundamentado na didática desenvolvimental podem ser neutralizados por rotatividade excessiva de professores, ausência de tempo remunerado para planejamento coletivo apesar da garantia legal do art. 67 da LDB (Brasil, 1996), salas superlotadas, jornadas fragmentadas entre múltiplas escolas e pressão por resultados em avaliações externas que estreitam o currículo, condições que o próprio Libâneo

reconhece como exigência institucional elevada da didática desenvolvimental, sem as quais ela corre o risco de permanecer referência normativa distante do funcionamento real das escolas. Essas tensões cotidianas, relatadas recorrentemente por professores em pesquisas sobre o trabalho docente, nos horários de trabalho pedagógico coletivo e nos espaços de formação continuada, não são queixas meramente corporativas, quando um professor afirma que “não há tempo para planejar junto”, ele descreve, em termos práticos, a ausência das mesmas condições institucionais que a teoria de Libâneo identifica como necessárias, o que confirma que sua obra oferece o vocabulário conceitual para nomear, e não apenas registrar, essa distância.

A participação das famílias, prevista como princípio de gestão democrática pelo art. 14 da LDB (Brasil, 1996), assume contornos desiguais conforme o capital cultural e o tempo disponível de cada família; famílias de camadas populares, sobrecarregadas por jornadas de trabalho extensas, enfrentam maiores obstáculos objetivos à participação formal, ainda que expressem elevada expectativa quanto ao papel da escola, desigualdade que não deve ser interpretada como menor valorização da educação, mas como exigência de que a própria escola construa ativamente as condições de participação, e não apenas disponibilize espaços formais que, na prática, apenas os mais favorecidos conseguem ocupar. Os estudantes, por sua vez, são reconhecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) como sujeitos de direitos e de participação (Brasil, 1990), formulação que converge com a concepção libaneana de aluno como sujeito ativo da aprendizagem, mas a obra do autor insiste em distinção decisiva; autonomia não é ausência de direção docente, e o protagonismo estudantil, para não se reduzir a uma participação procedimental sem consequência sobre a apropriação do conhecimento, precisa ser acompanhado de mediação pedagógica qualificada e de condições institucionais de aprendizagem.

A realização desse projeto, por fim, depende de um conjunto compartilhado de responsabilidades entre instituições formadoras e organismos oficiais da educação brasileira. As universidades públicas e comunitárias constituem, por meio de seus cursos de licenciatura e de Pedagogia, o espaço primário de formação inicial regulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais examinadas nesta seção; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica, aproxima, na prática institucional, a formação universitária e o chão da escola; e o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira exercem,

respectivamente, funções executivas, normativas e avaliativas que tanto podem subsidiar diagnósticos legítimos sobre a qualidade da educação quanto podem induzir o estreitamento curricular já discutido nos eixos 4 e 6.

A responsabilidade pela realização do projeto pedagógico de Libâneo, portanto, não recai exclusivamente sobre o professor individual nem mesmo sobre a escola isolada, é compartilhada entre instituições formadoras, organismos de regulação, redes de ensino e sistemas de colaboração federativa, cada um dos quais pode tanto favorecer quanto dificultar, no chão da escola, a concretização da escola socialmente justa que a obra de Libâneo defende. A convergência principiológica entre sua teoria e o marco normativo brasileiro é notável, mas a distância entre esses princípios e sua realização cotidiana constitui o principal desafio para a efetivação de seu projeto pedagógico, desafio que decorre de desigualdades estruturais, de insuficiência histórica de investimento em formação e condições de trabalho docente, e de disputas normativas ainda não inteiramente resolvidas.

LIMITES, TENSÕES E CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este eixo corresponde à quinta e última etapa do percurso metodológico sintetizado na Tabela 2, a organização da discussão em eixos e sua leitura transversal, e retoma, de forma integrada, o conjunto dos 32 textos do corpus documental (Tabela 1) examinados ao longo dos eixos anteriores. A leitura transversal do corpus confirma que a democratização da escola pública constitui a permanência mais estável do pensamento de Libâneo, presente desde a pedagogia crítico-social dos conteúdos até a escola socialmente justa e a didática desenvolvimental, e agora corroborada por sua correspondência direta com a Constituição Federal e a LDB. A centralidade do conhecimento é reformulada, e não abandonada, ao longo da trajetória, da defesa dos “conteúdos culturais universais” à formação de conceitos e do pensamento teórico, o autor mantém a tese de que a apropriação do saber sistematizado constitui condição da emancipação, ainda que a tensão entre universalidade do conhecimento e diversidade sociocultural continue a exigir critérios explícitos de seleção curricular, sob pena de a defesa do conhecimento comum ocultar a imposição de uma cultura particular.

A disputa sobre a Pedagogia como ciência e sobre a formação do pedagogo, retomada da crítica à Resolução CNE/CP nº 1/2006 ao processo de revisão das atuais Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores, evidencia que a obra de Libâneo não apenas descreve, mas antecipa problemas normativos ainda em aberto. Do mesmo modo, sua concepção de Didática como mediação entre finalidades, conteúdo e aprendizagem convive com o risco de instrumentalização, quando procedimentos de ensino são apresentados sem seus fundamentos teóricos e políticos, corre-se o risco de convertê-los em técnica reaplicável, o que a distinção entre instrumentalidade e tecnicismo procura evitar, sem eliminar inteiramente essa possibilidade em sua circulação institucional. A direção docente e a autonomia do estudante, a formação do pensamento teórico e o desenvolvimento integral, e a incorporação da teoria histórico-cultural constituem outras tantas tensões produtivas; em cada uma delas, Libâneo recusa falsas alternativas, entre autoridade e liberdade, entre cognição e afetividade, entre tradição marxista e psicologia soviética, mas nem sempre oferece critérios operacionais suficientes para resolvê-las na prática escolar concreta, o que constitui, mais que uma falha, uma agenda de pesquisa em aberto.

A confrontação com o marco normativo e o cotidiano escolar, desenvolvida no eixo 8, permite compreender por que essa distância entre princípio e prática persiste; as condições institucionais que a didática desenvolvimental pressupõe, a formação continuada que a gestão democrático-participativa exige e a participação das famílias que a escola socialmente justa requer dependem de investimento público, valorização da carreira docente e continuidade das políticas educacionais, fatores que escapam ao âmbito de qualquer produção teórica isolada, por mais sistemática que seja. Esse reconhecimento não diminui a contribuição de Libâneo; ao contrário, evidencia que sua obra oferece o vocabulário conceitual necessário para que a distância entre norma e prática seja nomeada e enfrentada pela política educacional e pela pesquisa pedagógica brasileira, confirmando a coerência interna de um projeto que soube permanecer aberto a novos referenciais teóricos, do marxismo à psicologia histórico-cultural, sem abandonar sua questão fundadora, como assegurar, por meio da escola pública, o direito de todos ao conhecimento e ao desenvolvimento humano.

A abertura teórica de Libâneo, sua disposição de dialogar com a pedagogia crítica latino-americana, com a epistemologia da Pedagogia europeia e com a psicologia histórico-cultural soviética, não compromete a coerência interna de sua obra, desde que se reconheça que essa incorporação sucessiva de referenciais responde a um mesmo problema de fundo, formulado de maneiras cada vez mais precisas, como o ensino pode contribuir para que os estudantes das escolas públicas brasileiras se apropriem do conhecimento culturalmente elaborado e se

desenvolvam integralmente como sujeitos. Reconhecer essa coerência não implica ignorar que a transposição de uma teoria formulada em outro contexto histórico e social, a União Soviética das décadas de 1960 e 1970, para a realidade brasileira contemporânea exige mediações cuidadosas, sob risco de universalizar indevidamente categorias que nasceram de condições institucionais, culturais e políticas muito distintas das enfrentadas pelas escolas públicas do Brasil.

Entre as principais contribuições identificadas nesta leitura transversal estão a defesa pedagógica, e não apenas política, da escola pública; a fundamentação da Pedagogia como ciência da educação; a compreensão da Didática como mediação entre finalidades, conteúdo e aprendizagem; a integração entre apropriação de conteúdo e desenvolvimento humano; a relação estrutural entre gestão escolar e ensino; a defesa de formação docente teoricamente fundamentada; a crítica ao currículo instrumental; a articulação entre igualdade e diversidade; e, como resultado deste artigo, a demonstração de que essas categorias correspondem a exigências já presentes no ordenamento jurídico-educacional brasileiro. Entre os limites e questões que permanecem abertas figuram o predomínio da dimensão cognitiva sobre a afetiva e moral, a exigência elevada de formação docente pressuposta pela didática desenvolvimental, a insuficiência das condições institucionais correntes, os critérios ainda imprecisos de seleção cultural, os desafios de transposição de uma teoria formulada em outro contexto histórico e social, o risco de tecnificação de suas categorias quando dissociadas de seus fundamentos, a tensão persistente na formação do pedagogo e o alcance necessariamente limitado da ação escolar diante de desigualdades que têm origem fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS¹²

Este estudo teve como objetivo analisar como o pensamento pedagógico de José Carlos Libâneo se constitui, opera e se atualiza ao longo de sua trajetória intelectual, e como essas categorias dialogam com o marco normativo da educação brasileira e com o cotidiano escolar. A análise permitiu concluir que sua produção não pode ser compreendida como conjunto de temas isolados nem como sucessão de fases que se anulam, mas como elaboração histórica marcada por permanências político-pedagógicas, revisões conceituais e incorporações teóricas destinadas a

¹² Este trabalho contou com o auxílio de ferramenta de Inteligência Artificial (Claude, desenvolvida pela Anthropic) exclusivamente para fins de organização e síntese das referências bibliográficas consultadas. A seleção das fontes, a análise crítica do conteúdo, a redação do texto e as conclusões apresentadas são de inteira responsabilidade dos autores, que atestam a veracidade e a adequação acadêmica de todas as informações e referências citadas.

responder a problemas recorrentes da educação brasileira. O núcleo mais estável dessa trajetória é a defesa da escola pública como instituição responsável pela formação cultural e científica dos estudantes, defesa que, como demonstrado no eixo 8, encontra fundamento direto no art. 205 da Constituição Federal, na organização democrática da escola prevista pela LDB e nas metas do Plano Nacional de Educação, revelando uma convergência principiológica expressiva entre a teoria pedagógica de Libâneo e o ordenamento jurídico-educacional brasileiro.

Ao mesmo tempo, a articulação entre essa teoria e o cotidiano concreto das escolas, a voz dos professores, das famílias e dos estudantes, evidenciou que a distância entre princípio normativo e realização escolar constitui o principal desafio para a efetivação do projeto pedagógico examinado. Essa distância não invalida a obra; confirma sua atualidade como instrumento teórico para compreender por que o direito à educação, garantido constitucionalmente, permanece uma promessa parcialmente realizada para grande parte dos estudantes da escola pública brasileira, e reforça que a contribuição de Libâneo não se reduz à classificação das tendências pedagógicas, ao livro *Didática* ou à recepção brasileira de Davídov, mas constitui reflexão ampla sobre as relações entre finalidades educativas, ciência pedagógica, currículo, mediação docente, aprendizagem, organização escolar, políticas públicas e legislação educacional.

O estudo apresenta limites decorrentes da extensão da produção analisada, da natureza seletiva do corpus, sistematizado na Tabela 1 e examinado segundo o percurso de cinco etapas descrito na Tabela 2, e da organização da discussão em oito eixos, escolha interpretativa construída em função do problema e dos objetivos da pesquisa, outros recortes poderiam enfatizar aspectos diferentes da trajetória do autor. A incorporação do marco normativo brasileiro à análise, embora amplie o alcance interpretativo do estudo, não substitui a pesquisa empírica sobre sua implementação, identificar convergências principiológicas entre a obra de Libâneo e a Constituição, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais é tarefa distinta de verificar, em campo, como essas convergências se traduzem, ou deixam de se traduzir, em práticas escolares efetivas, distinção que os limites deste artigo tornam necessário reafirmar nas considerações finais.

Esses limites apontam possibilidades de investigação futura, estudos sobre a recepção de Libâneo nos cursos de licenciatura, a implementação de tarefas desenvolvimentais em diferentes componentes curriculares, as relações entre ensino conceitual e formação moral, e pesquisas empíricas de campo, observação do cotidiano escolar, entrevistas com professores, famílias e

estudantes, análise da implementação de políticas de formação docente em diferentes redes, que possam testar, em profundidade, as hipóteses aqui formuladas sobre a distância entre o marco normativo da educação brasileira e sua realização no chão da escola, inclusive em relação a temas ainda pouco explorados a partir das categorias do autor, como educação inclusiva, relações raciais, educação indígena, escolas do campo e educação de jovens e adultos.

A principal contribuição de José Carlos Libâneo para a educação brasileira está, portanto, na recusa de separar a luta política pela escola pública da investigação pedagógica sobre o ensino, e na demonstração, reforçada pela análise normativa desenvolvida neste artigo, de que essa luta e essa investigação encontram, no direito educacional brasileiro, um campo comum de fundamentação e de exigibilidade. Sua obra afirma que as desigualdades educacionais possuem determinações sociais, mas também se reproduzem no currículo, nas expectativas, nas práticas didáticas e nas condições de organização da escola; por isso, democratização, conhecimento, mediação e legislação precisam ser tratados de forma articulada, e não como esferas independentes de análise ou de ação política.

Conclui-se que o pensamento de Libâneo se constitui pela defesa histórica da escola pública, opera pela articulação entre Pedagogia, Didática, trabalho docente e organização escolar, e se atualiza pela incorporação crítica da teoria histórico-cultural, da diversidade sociocultural e, como este artigo procurou demonstrar, do próprio ordenamento jurídico-educacional brasileiro e do cotidiano das escolas. Suas tensões não anulam essa contribuição, revelam os desafios de um projeto que procura reunir igualdade, conhecimento, desenvolvimento, participação e justiça escolar em uma sociedade profundamente desigual.

A síntese final do estudo pode ser formulada nos seguintes termos: a escola pública participa da democratização social quando assegura aos estudantes conhecimentos culturalmente relevantes, mediações adequadas e condições institucionais de aprendizagem; essa tarefa exige formação docente consistente, currículo intelectualmente rico, gestão orientada ao ensino, participação efetiva de famílias e estudantes, e políticas públicas, amparadas na Constituição, na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, capazes de sustentar, no chão da escola, o trabalho que a teoria, sozinha, não é capaz de realizar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Inclui declarações de voto dos conselheiros César Callegari, Francisco Aparecido Cordão e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone. Processo nº 23001.000188/2005-02. Brasília, DF: CNE, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Relator: Mozart Neves Ramos. Brasília, DF: CNE, 2022a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Comunicado de 19 de setembro de 2022**: declara que a Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, perdeu seu objeto. Brasília, DF: CNE, 2022b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica e revoga as Resoluções CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e nº 1, de 27 de outubro de 2020. Brasília, DF: CNE, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Professores para o Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 669, de 4 de novembro de 2025**. Relatora: Monica Sapucaia Machado. Consulta sobre as Resoluções CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, quanto aos diplomas de complementação pedagógica obtidos por graduados em áreas diversas do curso superior de Pedagogia e a habilitação desses profissionais para atuação como pedagogos na Educação Infantil e na alfabetização. Processo nº 00080-00221377/2024-98. Brasília, DF: CNE, 2025b.

BRASIL. **Lei nº 15.344, de 12 de janeiro de 2026**. Institui a Política Nacional de Indução à Docência na Educação Básica – Mais Professores para o Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2026a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Escuta Nacional sobre Formação Continuada**. Brasília, DF: MEC, 2026b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escuta-nacional-sobre-formacao-continuada>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2026c.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COMISSÃO DE RESISTÊNCIA DO FÓRUM DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Carta aberta à comunidade dos cursos de licenciatura na UFU**, com anexos “Síntese com as razões que justificam a resistência à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019” e “Lista de materiais referente à Resolução CNE/CP n. 02/2019”. Uberlândia: UFU, dez. 2021.

COSTA E SILVA, Luciana Pereira da; QUINTINO, Fernanda Pinto de Aragão; SILVA, Thaiany Guedes da. O trabalho do/a pedagogo/a escolar: um estudo pautado na pedagogia crítico-dialética. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e54442, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469854442>.

D’ÁVILA, Cristina. José Carlos Libâneo: um guerreiro sem espada em defesa da educação pública. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e32936, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469832936>.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FÓRUM DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Formulário de sugestões e contribuições à Audiência Pública Formação de Professores**, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação por meio do Ofício nº 116/2019/DLICE/DIREN/PROGRAD/REITO-UFU (Processo SEI nº 23117.093567/2019-28). Uberlândia: UFU, 23 out. 2019.

FÓRUM DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

Carta da Primavera: posição do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia sobre a Resolução CNE/CP n. 2/2019. Uberlândia: UFU, 29 set. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; SOUZA, Leandro Montandon de Araújo; FEROLA, Bianca de Carvalho. Princípios didáticos e movimentos para uma “Obutchénie por Unidades”. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 24, p. 475-497, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19820>.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 24, p. 367-387, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.21850>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente:** estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990b.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. [Goiânia]: Edição do Autor, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004a.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, set./dez. 2004b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004c. Edição anterior à 6. ed. rev. e ampl. (Heccus, 2015a) citada neste artigo.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010a. p. 43-73.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Cascavel, PR: Secretaria Municipal de Educação, 2015b. 21 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015c.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016a. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v19i2.5391>.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia crítico-social dos conteúdos: surgimento, desenvolvimento e transformações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 25, e025033, p. 1-24, 2025. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v25i00.8683474>.

LIBÂNEO, José Carlos. A educação escolar e o processo de ensino-aprendizagem conforme a didática desenvolvimental de Vasili Davíдов. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 63, p. 66-96, jan./abr. 2026. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723827632026066>.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davíдов: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia, MG: Edufu, 2013. p. 315-350.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>.

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

LIMA, Claudia de Medeiros. Pedagogia líquida: um caminho para a ciência da práxis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 589-604, set./dez. 2018.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pedagogia e pedagogos, para quê? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 513-515, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200014>.

LOCATELLI, Cleomar. A avaliação do desempenho docente sob o olhar dos gestores: a prescrição imperativa e os múltiplos contornos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 106, e6223, 2025. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6223>.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. A ascensão do pensamento didático desenvolvimental na obra de José Carlos Libâneo (1976-2020). In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). **Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. p. 189-247.

MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica: para o curso de Direito**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; FERREIRA, Camila Aparecida; SILVA, Wania Costa da. Políticas de formação de professores e a valorização docente: a problemática trajetória dos marcos legais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 1, p. 1-22, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n1a2024-68607>.

PACIOS, Amáble. Formação de professores em 2026: da norma à prática. **Educador21**, 24 fev. 2026. Disponível em: <https://educador21.com/qualidade-formacao-docente-2026-norma-a-pratica/>. Acesso em: 15 jul. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. O compromisso do Prof. José Carlos Libâneo com a escola pública: um fio narrativo de minhas memórias. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). **Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. p. 67-110.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, mar. 2013.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. José Carlos Libâneo: gênese e desenvolvimento de seu pensamento didático. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 27, n. especial, p. 1275-1305, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-5>.

SAVIANI, Dermeval. José Carlos Libâneo: Pedagogia, Didática na democratização da escola pública. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). **Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. p. 29-47.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Adelson Ferreira da; LIBÂNEO, José Carlos. A questão epistemológica e o campo científico da pedagogia: abordagem crítico-progressista. **Revista Amazônida**, v. 11, n. 3, 2026. DOI: <https://doi.org/10.29280/rappge.v11i3.19609>.

SILVA, Airton Marques da; MOURA, Epitácio Macário. **Metodologia do trabalho científico**. Fortaleza: IVA, 2000.

SILVA, Airton Marques da et al. **Trabalhos científicos: organização, redação e apresentação**. 3. ed. rev. e ampl. Fortaleza: EdUECE, 2010.

SOUZA, Luciane Senada Cunha; PINHO, Maria José de et al. As Resoluções N° 2/2015 e N° 2/2019 para a Formação de Professores: continuidades e disputas. **Revista UFG**, Goiânia, v. 24, e22, 2024.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). **Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. 361 p.

UNESCO. **AI competency framework for teachers**. Paris: UNESCO, 2024.