



GRANDES EDUCADORES DO BRASIL

TRAJETÓRIAS, IDEIAS E CONTRIBUIÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ORGANIZADORES

Francisco Jorge Gondim
Germany Gomes Soeiro
Miron Menezes Coutinho
Celina Damas de Sousa
Rogério Borborema Santos
Sônia Patrícia Florentino da Silva Araujo
Alessandra Magalhães de Freitas Brasil
Jéssica Milanez Tosin Lima





GRANDES EDUCADORES DO BRASIL

TRAJETÓRIAS, IDEIAS E CONTRIBUIÇÕES

PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1ª Edição



ORGANIZADORES

Francisco Jorge Gondim
Jermany Gomes Soeiro
Miron Menezes Coutinho
Celma Damas de Sousa
Rogério Borborema Santos
Sônia Patrícia Florentino da Silva Araujo
Alessandra Magalhães de Freitas Brasil
Jéssica Milanez Tosin Lima

DOI: 10.47538/AC-2026.89



Ano 2026

GRANDES EDUCADORES DO BRASIL

TRAJETÓRIAS, IDEIAS E CONTRIBUIÇÕES

PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1ª Edição

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

G779

Grandes educadores do Brasil [recurso eletrônico] : trajetórias, ideias e contribuições para a educação brasileira / organização Francisco Jorge Gondim ... [et al.]. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.
recurso digital

Formato: ebook
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5321-171-1 (recurso eletrônico)
DOI 10.47538/AC-2026.89

1. Educadores - Brasil. 2. Educação - Brasil. 3. Educadores - Brasil - História. 4. Educação - Brasil - História. 5. Livros eletrônicos. I. Gondim, Francisco Jorge.

26-107895.0 CDD: 370.92281
CDU: 37.011.3-051(09)(81)



Carla Rosa Martins Gonçalves - Bibliotecária - CRB-7/4782

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.editoraamplamente.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402 CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:
<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>
Editora-Chefe: Dayana Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Fernandes; Margarete Baptista
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Paiva; Caroline Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores
Consultoria Técnica e Revisão Crítica: Rita de Cássia Soares Duque
Creative Commons. Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

A responsabilidade pelo conteúdo desta publicação, incluindo exatidão das informações, dados, referências, opiniões e conclusões, é exclusiva do(s) autor(es), não respondendo à editora por eventuais equívocos, omissões ou consequências decorrentes do uso das informações aqui contidas.



Ano 2026



SUMÁRIO

INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS DA OBRA	6
INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS AUTORES/AS DA OBRA.....	7
APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO I	13
FERNANDO DE AZEVEDO: EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	
Antonia Rodrigues Madeiro; Sâmia Citó Madeira Fernandes; Sônia Patrícia Florentino da Silva Araujo; Diana Maria Serra Gurgel; Carlos Daniel Chaves Mourão. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-01	
CAPÍTULO II.....	33
LOURENÇO FILHO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E ESCOLA NOVA	
Sônia Patrícia Florentino da Silva Araujo; Diana Maria Serra Gurgel; Carlos Daniel Chaves Mourão; Isabelle Nascimento Santos; Adriana Moraes de Sousa. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-02	
CAPÍTULO III	53
ANÍSIO TEIXEIRA: A ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA	
Francilino Paulo de Sousa; Taise Helena de Sousa Silva; Miron Menezes Coutinho; Helayne Mikaele Silva Lima; Sônia Patrícia Florentino da Silva Araujo. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-03	
CAPÍTULO IV.....	72
PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO LIBERTADORA E PEDAGOGIA CRÍTICA	
Francilino Paulo de Sousa; Amanda Silva Alves; Anderson Lima de Oliveira; Renata Gaspar da Costa; Leila Muniz Santos; Dheyvid Hendrew Encarnação da Costa. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-04	



Ano 2026



CAPÍTULO V 96
DARCY RIBEIRO: EDUCAÇÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO NACIONAL

Francilino Paulo de Sousa;
José Silvano Barbosa Duarte;
Carlos Daniel Chaves Mourão;
Pedro Gabriel Sousa de Moraes;
Maria do Perpetuo Socorro de Vasconcelos.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-05

CAPÍTULO VI..... 117
MARIA NILDE MASCELLANI: INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Francisco Jorge Gondim;
Mírian Silva Ferreira;
Sônia Patrícia Florentino da Silva Araujo;
Diana Maria Serra Gurgel;
Carlos Daniel Chaves Mourão.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-06

CAPÍTULO VII..... 134
RUBEM ALVES: EDUCAÇÃO, SENSIBILIDADE E HUMANIZAÇÃO

Francilino Paulo de Sousa;
Isabel Cristina Coutinho Queiroz;
Miron Menezes Coutinho;
Rogério Borborema Santos;
Everton dos Reis Araujo.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-07

CAPÍTULO VIII 150
JOSÉ CARLOS LIBÂNEO: DIDÁTICA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Francilino Paulo de Sousa;
Antonia Rodrigues Madeiro;
Jermamy Gomes Soeiro;
Sabrina Barros Nepomuceno;
Celma Damas de Sousa;
Luiz Edson Pinheiro Távora Neto.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-08



Ano 2026



INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS DA OBRA

GONDIM, Francisco Jorge: Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). <http://lattes.cnpq.br/8232275403684802>. <https://orcid.org/0009-0004-3818-3700>. E-mail: franciscogondim@gmail.com.

SOEIRO, Jermany Gomes: Mestre em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). <http://lattes.cnpq.br/2801135963688172>. <https://orcid.org/0000-0003-3171-6127>. E-mail: jermanysoeiro@gmail.com.

COUTINHO, Miron Menezes: Especialista em Ensino de Matemática. Universidade Estadual do Ceará (UECE). <http://lattes.cnpq.br/2869143969812686>. <https://orcid.org/0009-0006-6701-9920>. E-mail: mironcoutinho2019@gmail.com.

SOUSA, Celma Damas de: Mestranda em Gestão Pública. Universidade Federal do Piauí (UFPI). <http://lattes.cnpq.br/2562634196120632>. <https://orcid.org/0009-0003-4370-2977>. E-mail: celma.sousa@ifpi.edu.br.

SANTOS, Rogério Borborema: Graduando em Filosofia. Centro Universitário Internacional (UNINTER). <http://lattes.cnpq.br/9061962397682792>. <https://orcid.org/0009-0005-0843-3075>. E-mail: borborema.borborema@hotmail.com.

ARAÚJO, Sônia Patrícia Florentino da Silva: Mestra em História, Cultura e Espacialidades. Universidade Estadual do Ceará (UECE). <http://lattes.cnpq.br/2597705190456075>. <https://orcid.org/0009-0002-9178-2521>. E-mail: soniafloren0092@gmail.com.

BRASIL, Alessandra Magalhães de Freitas: Mestra Profissional Em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP). Universidade Federal do Ceará (UFC). <https://orcid.org/0000-0002-9819-2746>. E-mail: alessandra.m.f.brasil@gmail.com.

LIMA, Jéssica Milanez Tosin: Mestra em Agronomia. Avancei Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1690171802725485>. <https://orcid.org/0000-0002-9715-7367>. E-mail: jessica.mtosin@hotmail.com.



INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS AUTORES/AS DA OBRA

ALVES, Amanda Silva: Mestra em Letras: Linguagem e Identidade - Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente - Instituto Federal do Acre (IFAC). <https://orcid.org/0009-0008-0242-9376>. E-mail: amanda.alves@ifac.edu.br.

ARAUJO, Everton dos Reis: Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Acre (UFAC). <http://lattes.cnpq.br/1118115421157372>. <https://orcid.org/0009-0008-4545-0239>. E-mail: evertonreis06@gmail.com.

ARAUJO, Sônia Patrícia Florentino da Silva: Mestra em História, Cultura e Espacialidades. Universidade Estadual do Ceará (UECE). <http://lattes.cnpq.br/2597705190456075>. <https://orcid.org/0009-0002-9178-2521>. E-mail: soniafloren0092@gmail.com.

COSTA, Dheyvid Hendrew Encarnação da: Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente - Instituto Federal do Acre (IFAC). <http://lattes.cnpq.br/8381690610157287>. <https://orcid.org/0000-0002-2172-3115>. E-mail: dheyvid.costa@ifac.edu.br.

COSTA, Renata Gaspar da: Mestra em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). <http://lattes.cnpq.br/6672944134148197>. <https://orcid.org/0000-0003-1095-2075>. E-mail: renatagaspar121@gmail.com.

COUTINHO, Miron Menezes: Especialista em Ensino de Matemática. Universidade Estadual do Ceará (UECE). <http://lattes.cnpq.br/2869143969812686>. <https://orcid.org/0009-0006-6701-9920>. E-mail: mironcoutinho2019@gmail.com.

DUARTE, José Silvano Barbosa: Especialista em Educação Física Escolar. Universidade Federal do Ceará (UFC). <http://lattes.cnpq.br/5613553600039329>. <https://orcid.org/0009-0000-3759-5296>. E-mail: silvanoduarte@live.com.

FERNANDES, Sâmia Citó Madeira: Especialista em Educação Especial com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado. Universidade Candido Mendes (UCAM). <https://orcid.org/0009-0008-9482-8824>. E-mail: samiacito@gmail.com.

FERREIRA, Mirian Silva: Mestra em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Acre (UFAC). <http://lattes.cnpq.br/0930766712861828>. <https://orcid.org/0009-0006-9149-5281>. E-mail: mirian.sferreira@ifac.edu.br.

GONDIM, Francisco Jorge: Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). <http://lattes.cnpq.br/8232275403684802>. <https://orcid.org/0009-0004-3818-3700>. E-mail: franciscogondim@gmail.com.

GURGEL, Diana Maria Serra: Especialista em Gestão Educacional. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). <https://orcid.org/0009-0008-4597-4622>. E-mail: digurgel.10@gmail.com.

LIMA, Helayne Mikaele Silva: Mestra em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). <http://lattes.cnpq.br/5230484569954426>. <https://orcid.org/0009-0000-8070-0215>. E-mail: helayne.lima@prof.ce.gov.br.



MADEIRO, Antonia Rodrigues: Mestra em Ensino de Física. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). <http://lattes.cnpq.br/3176592074824109>. <https://orcid.org/0009-0003-3839-3217>. E-mail: antonia.rodriguesmaheiro@gmail.com.

MORAES, Pedro Gabriel Sousa de: Mestre em Educação. Universidad Del Sol (UNADES). <http://lattes.cnpq.br/9403835522465657>. <https://orcid.org/0009-0004-7797-9277>. E-mail: gabrielpedro85@gmail.com.

MOURÃO, Carlos Daniel Chaves: Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). <http://lattes.cnpq.br/7786024451364957>. <https://orcid.org/0009-0003-6345-8561>. E-mail: carlosdaniel.math@gmail.com.

NEPOMUCENO, Sabrina Barros: Mestra em Ensino de História – Prof. História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). <http://lattes.cnpq.br/6829005613415776>. <https://orcid.org/0009-0003-0589-0161>. E-mail: sabrinabarro2101@gmail.com.

NETO, Luiz Edson Pinheiro Távora: Mestre em Matemática. Universidade Federal do Ceará (UFC). <http://lattes.cnpq.br/3450156161617891>. <https://orcid.org/0009-0001-1382-3204>. E-mail: luizedson23@hotmail.com.

OLIVEIRA, Anderson Lima de: Especialista em Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho - Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente - Instituto Federal do Acre (IFAC). <https://orcid.org/0009-0006-3712-0972>. E-mail: anderson.lioliveira@ifac.edu.br.

QUEIROZ, Isabel Cristina Coutinho: Mestra em Ciências da Educação. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). <http://lattes.cnpq.br/8542434405737419>. <https://orcid.org/0009-0003-6010-5883>. E-mail: isabelcoutinho2025@gmail.com.

SANTOS, Isabelle Nascimento: Graduanda em Psicologia. Centro Universitário (UniAteneu). <https://orcid.org/0009-0009-4379-9637>. E-mail: isabellenascimento5058@gmail.com.

SANTOS, Leila Muniz: Mestra em Educação Matemática - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente - Instituto Federal do Acre (IFAC). <http://lattes.cnpq.br/1966677755743175>. <https://orcid.org/0009-0008-6499-0601>. E-mail: leila.santos@ifac.edu.br.

SANTOS, Rogério Borborema: Graduando em Filosofia. Centro Universitário Internacional (UNINTER). <http://lattes.cnpq.br/9061962397682792>. <https://orcid.org/0009-0005-0843-3075>. E-mail: borborema.borborema@hotmail.com.

SILVA, Taise Helena de Sousa: Mestra em Educação. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). <http://lattes.cnpq.br/1803224758433330>. <https://orcid.org/0000-0002-3813-187X>. E-mail: taisehelen@yahoo.com.br.

SOEIRO, Jermany Gomes: Mestre em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). <http://lattes.cnpq.br/2801135963688172>. <https://orcid.org/0000-0003-3171-6127>. E-mail: jermanysoeiro@gmail.com.



SOUSA, Adriana Moraes de: Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). <https://orcid.org/0009-0008-6345-0398>. E-mail: adrianamoraes449@gmail.com.

SOUSA, Celma Damas de: Mestranda em Gestão Pública. Universidade Federal do Piauí (UFPI). <http://lattes.cnpq.br/2562634196120632>. <https://orcid.org/0000-0002-4527-1686>. E-mail: celma.sousa@ifpi.edu.br.

SOUSA, Francilino Paulo de: Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã. Ivy Enber Christian University. <http://lattes.cnpq.br/9873423702616446>. <https://orcid.org/0009-0000-4880-3564>. E-mail: fpslm@yahoo.com.br.

VASCONCELOS, Maria do Perpetuo Socorro de: Mestra em Sociologia. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). <http://lattes.cnpq.br/2493297473592754>. <https://orcid.org/0009-0002-5218-7308>. E-mail: profperpetuovasconcelos@gmail.com.



APRESENTAÇÃO

Escrever sobre educação é, também, revisitar as ideias daqueles que ajudaram a construir seus caminhos. É olhar para diferentes épocas, reconhecer os problemas que marcaram cada período e perceber que muitas das questões que marcaram a história da educação brasileira continuam presentes, ainda que assumam novas formas. Foi partindo dessa compreensão que nasceu esta obra, ou seja, da nossa intenção de reunir, em um único livro, conhecimentos, trajetórias, ideias e contribuições de educadores que marcaram o pensamento educacional brasileiro e que continuam oferecendo elementos para pensar a escola, o ensino, a formação humana e a própria sociedade.

Que fique claro que a proposta não foi construir uma enciclopédia de educadores nem apresentar biografias completas. Nosso objetivo foi selecionar alguns nomes cuja produção nos parece especialmente significativa e organizar, de maneira acessível e ao mesmo tempo fundamentada, aspectos centrais de seus pensamentos. Ao longo dos capítulos, procuramos apresentar suas trajetórias, compreender suas concepções de educação, destacar obras e experiências importantes e, sobretudo, refletir sobre aquilo que permanece vivo em suas contribuições. Afinal, conhecer esses autores não significa apenas olhar para o passado, significa também encontrar instrumentos para compreender o presente e formular novas perguntas sobre a educação que queremos construir.

O percurso começa com Fernando de Azevedo, cuja atuação esteve profundamente relacionada ao projeto de construção e modernização da sociedade brasileira por meio da educação. Sua defesa de uma educação pública organizada e de uma escola capaz de acompanhar as transformações sociais permite compreender parte importante do movimento de renovação educacional brasileiro. Em seguida, encontramos Lourenço Filho, cuja trajetória aproxima a educação da psicologia e da Escola Nova. Suas reflexões sobre aprendizagem, desenvolvimento, avaliação e formação docente mostram a importância que o conhecimento científico passou a ocupar nas discussões educacionais daquele período.

O terceiro capítulo é dedicado a Anísio Teixeira, cuja defesa da escola pública democrática constitui uma das marcas mais fortes de sua trajetória. Em seu pensamento, educação e democracia aparecem profundamente relacionadas, e a escola pública é



compreendida como espaço de formação para todos, e não como privilégio de determinados grupos. Na sequência, Paulo Freire nos conduz a uma concepção de educação libertadora, fundada no diálogo, na conscientização e na compreensão crítica da realidade. Seu pensamento chama atenção para a dimensão política da educação e para a possibilidade de que o ato educativo contribua para que os sujeitos compreendam e transformem o mundo em que vivem.

O quinto capítulo apresenta Darcy Ribeiro, cuja trajetória intelectual e política esteve marcada pela preocupação com a formação do povo brasileiro e com os caminhos para o desenvolvimento nacional. Sua maneira de compreender a educação em relação à cultura e à sociedade amplia nosso olhar para além dos muros da escola. Depois, chegamos a Maria Nilde Mascellani, cuja experiência à frente dos Ginásios Vocacionais representa uma importante tentativa de inovação na educação pública brasileira. Sua trajetória nos permite conhecer uma experiência concreta de renovação curricular e pedagógica, marcada pela aproximação entre escola, conhecimento e realidade social.

Rubem Alves aparece no sétimo capítulo trazendo uma perspectiva particularmente sensível sobre o ato de educar. Suas reflexões sobre o prazer de aprender, a curiosidade, a imaginação, a criatividade e a dimensão afetiva da formação humana nos lembram que a educação não pode ser reduzida a conteúdos, avaliações e resultados. Ensinar e aprender também envolvem desejos, sentimentos, experiências e a capacidade de atribuir sentido àquilo que se conhece.

Encerramos o percurso com José Carlos Libâneo, cuja contribuição nos leva a refletir sobre a didática, a escola, o trabalho docente e as relações entre educação e sociedade. Seu pensamento ajuda a compreender que a prática pedagógica não acontece sozinha, mas está inserida em uma realidade social e exige do professor conhecimentos, intencionalidade e compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Ao chegar a esse último capítulo, percebemos que as diferentes perspectivas apresentadas ao longo da obra não formam um conjunto homogêneo, pelo contrário, suas diferenças são parte importante da riqueza deste percurso.

Reunir esses educadores em uma mesma obra não significa afirmar que pensaram a educação da mesma maneira. Eles viveram momentos históricos distintos, responderam



a problemas diferentes e construíram perspectivas próprias sobre a escola, o ensino, a sociedade e a formação humana. Há, contudo, um ponto que converge em suas trajetórias, que é a compreensão de que a educação possui um papel que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos. Em diferentes sentidos, todos nos ajudam a pensar sobre a escola que temos, a escola que desejamos e sobre o tipo de sociedade que pretendemos construir.

Esta obra nasceu, portanto, de uma necessidade que percebemos em nosso próprio contato com a educação, que é a de encontrar, reunidos em um único lugar, elementos que permitissem conhecer esses educadores sem perder de vista suas particularidades. Muitas vezes, suas ideias aparecem dispersas em livros, artigos e outros estudos, o que pode dificultar uma primeira aproximação com suas trajetórias e contribuições. Reuni-los aqui foi uma forma de sistematizar conhecimentos, organizar caminhos de leitura e possibilitar que estudantes, professores e outros interessados possam percorrer, de maneira introdutória, diferentes momentos e perspectivas do pensamento educacional brasileiro.

Esperamos que estas páginas sejam mais do que uma apresentação de autores, isto é, que sejam um convite à leitura, à reflexão e, principalmente, à continuidade da conversa, já que as ideias de um educador não permanecem vivas simplesmente porque são repetidas, mas porque continuam provocando perguntas, e talvez seja essa a maior contribuição de conhecer aqueles que vieram antes de nós.

Uma boa leitura!

A Organização.



CAPÍTULO I

FERNANDO DE AZEVEDO: EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

*Antonia Rodrigues Madeiro¹;
Sâmia Citó Madeira Fernandes²;
Sônia Patrícia Florentino da Silva Araujo³;
Diana Maria Serra Gurgel⁴;
Carlos Daniel Chaves Mourão⁵.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-01*

INTRODUÇÃO

A educação ocupa, inquestionavelmente, um lugar central na formação e na transformação das sociedades. Mais do que um espaço destinado simplesmente à transmissão de conhecimentos, a escola participa da construção de valores, formas de convivência, perspectivas de futuro e projetos de sociedade.

De fato, como afirmado por Oliveira *et al.* (2013), a escola exerce um papel fundamental na produção e na socialização do conhecimento, contribuindo para que os sujeitos superem limitações relacionadas à ausência de saberes e ampliem sua compreensão da realidade em que vivem.

Embora o conhecimento científico constitua um elemento central do processo educativo, é igualmente necessário estabelecer relações entre os conteúdos escolares e as experiências cotidianas dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa. Em uma sociedade democrática, a instituição escolar deve refletir continuamente sobre sua função social e sobre como suas práticas podem responder às necessidades coletivas e contribuir para transformações sociais (Oliveira *et al.*, 2013).

Ao longo da história, as atribuições da escola têm acompanhado as mudanças da sociedade, mantendo, contudo, a responsabilidade de preparar os indivíduos para a

1 <http://lattes.cnpq.br/3176592074824109>. <https://orcid.org/0009-0003-3839-3217>. E-mail: antonia.rodriguesmadeiro@gmail.com.

2 <https://orcid.org/0009-0008-9482-8824>. E-mail: samiacito@gmail.com.

3 <http://lattes.cnpq.br/2597705190456075>. <https://orcid.org/0009-0002-9178-2521>. E-mail: soniafloren0092@gmail.com.

4 <https://orcid.org/0009-0008-4597-4622>. E-mail: digurgel.10@gmail.com.

5 <http://lattes.cnpq.br/7786024451364957>. <https://orcid.org/0009-0003-6345-8561>. E-mail: carlosdaniel.math@gmail.com.



convivência social e para o exercício consciente da cidadania. Nesse contexto, destaca-se a importância da formação intelectual, ética e moral, bem como da alfabetização de qualidade, entendida como base para o acesso a novos conhecimentos e para a participação plena na vida social.

Assim, cabe aos profissionais da educação reconhecer a relevância dos conhecimentos teóricos e selecionar práticas que favoreçam, desde a infância, o interesse pelo estudo, o desenvolvimento da autonomia e a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com uma sociedade mais humana (Oliveira *et al.*, 2013).

No entanto, cabe destacar, como discutido por Nóvoa (2007), que a escola tem assumido, ao longo do tempo, inúmeras responsabilidades atribuídas pela sociedade, o que pode gerar dispersão e dificultar a definição de prioridades. Embora essas diferentes demandas sejam relevantes, é necessário evitar a sobrecarga de funções da instituição escolar e estabelecer objetivos mais claros. Nesse sentido, ressalta-se que a principal responsabilidade da escola e dos docentes deve ser garantir a aprendizagem dos estudantes, mantendo esse propósito como eixo central de sua atuação (Nóvoa, 2007).

No Brasil, pensar a constituição do sistema educacional significa também compreender os diferentes projetos sociais e políticos que, ao longo da história, disputaram os sentidos da educação, especialmente em períodos marcados por profundas transformações econômicas, políticas e culturais.

A construção do direito à educação no Brasil ocorreu de forma lenta e marcada por intensos conflitos ao longo do último século. A partir da década de 1920, diferentes setores da sociedade, como movimentos sociais, sindicatos, intelectuais, jornalistas e representantes políticos, passaram a defender a ampliação do acesso à escolarização.

Esse processo, contudo, enfrentou obstáculos relacionados à grande extensão territorial do país, à diversidade de sua população, às profundas desigualdades sociais e à permanência de concepções excludentes que restringiam o reconhecimento da igualdade e da cidadania para diversos grupos sociais (Rocha, 2025).

Apesar dessas dificuldades, a mobilização de diferentes atores contribuiu para o fortalecimento da luta pela educação como direito de todos. Nesse contexto, destacaram-se o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, e a obra *Direito à*



Educação, lançada em 1933, considerados importantes marcos desse debate. Especialmente o Manifesto teve papel relevante ao inserir, de maneira articulada, questões educacionais e jurídico-políticas na agenda nacional, contribuindo para consolidar discussões sobre o direito à educação que permanecem fundamentais na atualidade (Rocha, 2025).

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, especificamente, foi redigido e inicialmente assinado por Fernando de Azevedo (1894-1974), educador que será tratado neste capítulo, constituiu um importante marco no debate educacional brasileiro. O documento defendia uma educação pública orientada pelos princípios da laicidade e pela ampliação da responsabilidade do Estado, propondo medidas como a organização do ensino destinado às populações urbanas e rurais, a reformulação do ensino secundário e técnico-profissional e a criação de universidades e instituições voltadas à produção científica e cultural.

Além disso, sustentava a obrigatoriedade da escolarização e o direito à formação integral dos estudantes, defendendo a ampliação das oportunidades de acesso aos diferentes níveis de ensino sem privilégios ou discriminações (Campos, 1984).

Educador, sociólogo, administrador, escritor e jornalista, Fernando de Azevedo construiu uma trajetória marcada tanto pela produção intelectual quanto pela atuação concreta no campo educacional. Sua participação nas reformas do ensino, sua atuação na organização da universidade brasileira e sua contribuição para a institucionalização da Sociologia e da Sociologia da Educação demonstram que seu pensamento não se restringia à reflexão teórica.

A produção de Fernando de Azevedo também revela a amplitude de seus interesses intelectuais. Obras como *Princípios de Sociologia* (1935), *Sociologia Educacional* (1940) e *A cultura brasileira* (1943) evidenciam sua preocupação em compreender a educação em articulação com os processos sociais e culturais mais amplos. Entre essas obras, *A cultura brasileira* ocupa posição de destaque por sua contribuição à interpretação da formação cultural e educacional do país, permanecendo como referência para estudos posteriores sobre a história da educação brasileira.



Dessa forma, revisitar Fernando de Azevedo não significa apenas recuperar a trajetória de um importante intelectual brasileiro, mas refletir sobre problemas que continuam presentes no debate educacional. Questões relacionadas à democratização do ensino, à responsabilidade do Estado, à desigualdade educacional, à formação científica, à universidade e à relação entre educação e projeto de sociedade permanecem atuais, ainda que assumam novas configurações. Nesse sentido, o pensamento de Azevedo pode ser retomado não como um conjunto de respostas prontas para os desafios contemporâneos, mas como uma referência histórica para compreender como a educação foi pensada como parte da construção da sociedade brasileira.

Partindo dessa perspectiva, este texto tem como objetivo analisar a trajetória acadêmica e profissional de Fernando de Azevedo, destacando suas principais obras e ideias educacionais, sua participação no movimento da Escola Nova e, especialmente, sua compreensão da relação entre educação e sociedade. Busca-se, ainda, discutir em que medida questões presentes em sua produção intelectual permanecem relevantes para a compreensão dos desafios da educação brasileira na atualidade.

FERNANDO DE AZEVEDO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Fernando de Azevedo se destacou como uma das figuras mais importantes do movimento de renovação educacional brasileiro. Ao lado de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, integrou o grupo de educadores que exerceu profunda influência sobre o pensamento e as reformas educacionais no país, sendo reconhecido como um intelectual de ampla formação e grande capacidade de trabalho (Campos, 1984).

Nascido em São Gonçalo do Sapucaí, em Minas Gerais, em 1894, construiu uma trajetória marcada por diferentes experiências de formação e atuação profissional. Antes de consolidar sua carreira como educador, passou pela vida religiosa, cursou Direito, iniciou-se no magistério e desenvolveu atividades no jornalismo, experiências que contribuíram para a constituição de uma visão ampla sobre a sociedade, a cultura e a educação (Campos, 1984).



Figura 1: Fernando de Azevedo.



Fonte: Academia Brasileira de Letras (Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/fernando-de-azevedo/biografia>).

Sua atuação intelectual se caracterizou pela diversidade de interesses e pela articulação entre pensamento e ação. Fernando de Azevedo se dedicou a estudos relacionados à educação física, às letras clássicas, à literatura, à sociologia e à educação, além de atuar como professor, jornalista e administrador público. Ainda jovem, já manifestava preocupação com a necessidade de transformar a organização escolar e superar práticas pedagógicas consideradas ultrapassadas, utilizando também sua produção jornalística como espaço de debate sobre os problemas educacionais brasileiros (Campos, 1984).

Para Piletti (1994), essa multiplicidade de interesses revela um intelectual comprometido com diferentes campos do conhecimento, cuja produção incluiu obras relevantes para a educação e para as ciências sociais, consolidando-o como uma das expressões mais significativas da cultura brasileira no século XX.

Um dos momentos mais importantes de sua trajetória ocorreu quando assumiu a Direção-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1927 e 1930. Nesse período, promoveu uma ampla reforma educacional, buscando modificar não apenas a estrutura administrativa do ensino, mas também suas concepções, métodos e finalidades (Campos, 1984). A iniciativa encontrou forte resistência política e social, mas Fernando de Azevedo se manteve firme na defesa de um projeto de modernização da escola.



Conforme destaca Piletti (1994), sua proposta se fundamentava em princípios como a escola adaptada às características do meio, a valorização do trabalho como elemento educativo e a aproximação entre escola e comunidade. Embora esses princípios tenham sido formulados naquele contexto histórico, vários deles permaneceram como desafios presentes na educação brasileira.

A participação de Fernando de Azevedo no movimento da Escola Nova também se expressou de maneira decisiva na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, do qual foi redator e primeiro signatário. O documento defendeu a organização de um sistema nacional de educação orientado por princípios como a laicidade, a expansão da educação pública, a obrigatoriedade escolar, a igualdade de oportunidades e a valorização da formação integral dos estudantes (Campos, 1984).

Além dessa contribuição, participou ativamente do processo de criação e consolidação da Universidade de São Paulo (USP) e exerceu importantes funções na administração educacional e universitária. Piletti (1994) destaca, ainda, sua contribuição para a construção do pensamento educacional brasileiro por meio de quatro realizações fundamentais: a reforma do ensino no Distrito Federal, o Manifesto de 1932, a publicação de *A cultura brasileira* e sua participação na fundação da USP.

O quadro a seguir sintetiza as informações biográficas sobre Fernando de Azevedo, destacando sua formação, áreas de atuação, funções exercidas e principais contribuições para a educação brasileira.

Quadro 1: Síntese biográfica de Fernando de Azevedo.

Aspecto	Informações
Nome completo	Fernando de Azevedo
Nascimento	2 de abril de 1894, em São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais
Falecimento	18 de setembro de 1974, em São Paulo, São Paulo
Filiação	Filho de Francisco Eugênio de Azevedo e Sara Lemos Almeida de Azevedo
Formação	Realizou o curso ginasial no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo. Estudou letras clássicas, língua e literatura grega e latina, poética e retórica, além de cursar Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo.
Áreas de atuação	Professor, educador, crítico, ensaísta, jornalista e sociólogo.
Atuação docente	Foi professor de latim e psicologia no Ginásio do Estado, em Belo Horizonte; de latim e literatura na Escola Normal de São Paulo; de sociologia educacional no Instituto de Educação da USP; e catedrático do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, instituição da qual se tornou professor emérito.



Aspecto	Informações
Atuação na administração educacional	Exerceu importantes cargos, entre os quais Diretor-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-1930), Diretor-Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933), Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947), Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (1956-1961) e Secretário de Educação e Cultura do município de São Paulo (1961).
Reformas educacionais	Promoveu uma ampla reforma do ensino no Distrito Federal, entre 1926 e 1930, abrangendo aspectos administrativos, pedagógicos e estruturais, além da construção de novos edifícios escolares. Em São Paulo, participou da elaboração de reformas educacionais consolidadas no Código de Educação de 1933.
Atuação universitária	Participou da Comissão Organizadora da Universidade de São Paulo, em 1934, integrou o Conselho Universitário por mais de doze anos e dirigiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP entre 1941 e 1942.
Atuação no jornalismo	Foi redator e crítico literário de <i>O Estado de S. Paulo</i> entre 1923 e 1926. No jornal, organizou importantes inquéritos sobre a arquitetura colonial e a educação pública paulista, contribuindo para o debate sobre uma nova política educacional e a criação de universidades no Brasil.
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Foi redator e primeiro signatário do <i>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</i> , publicado em 1932, documento que apresentou princípios e diretrizes para a reorganização da educação brasileira.
Produção e difusão do conhecimento	Fundou, em 1931, a Biblioteca Pedagógica Brasileira, vinculada à Companhia Editora Nacional, que dirigiu por mais de quinze anos e que reuniu importantes coleções, como a série <i>Iniciação Científica</i> e a coleção <i>Brasiliana</i> .
Participação em entidades científicas e educacionais	Presidiu a Associação Brasileira de Educação, a Sociedade Brasileira de Sociologia e a Associação Brasileira de Escritores em São Paulo. Também exerceu a vice-presidência da <i>International Sociological Association</i> entre 1950 e 1953 e participou de organismos internacionais ligados à UNESCO.
Academia Brasileira de Letras	Foi o terceiro ocupante da Cadeira nº 14, eleito em 10 de agosto de 1967, sucedendo Antonio Carneiro Leão. Tomou posse em 24 de setembro de 1968, sendo recebido por Cassiano Ricardo.
Outras instituições	Pertenceu à Academia Paulista de Letras e integrou diversas instituições científicas e culturais nacionais e internacionais.
Prêmios e homenagens	Recebeu o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras (1944); a Cruz de Oficial da Legião de Honra, da França (1947); o Prêmio de Educação Visconde de Porto Seguro (1964); e o Prêmio Moinho Santista, na área de Ciências Sociais (1971).
Principais contribuições	Destacou-se pela defesa da modernização educacional, pela realização de reformas no ensino, pela participação na criação da USP, pela redação do <i>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</i> e por sua produção intelectual nos campos da educação, sociologia e cultura brasileira.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), a partir de Academia Brasileira de Letras (2017).

A trajetória de Fernando de Azevedo evidencia, portanto, a presença de um intelectual que associou produção acadêmica, atuação política e compromisso com a transformação educacional. Além de sua contribuição como reformador do ensino, destacou-se como sociólogo, professor universitário, escritor e organizador de importantes iniciativas voltadas à pesquisa e à divulgação científica, entre elas a



Biblioteca Pedagógica Brasileira e o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (Campos, 1984).

Piletti (1994) ressalta características como sua organização, dedicação ao trabalho, obstinação e integridade, aspectos que marcaram sua atuação ao longo da vida. Dessa forma, sua obra ultrapassou os limites de sua época, deixando contribuições relevantes para a compreensão da educação, da cultura e da sociedade brasileira, o que explica a permanência de seu pensamento nos estudos sobre a história da educação no Brasil.

FERNANDO DE AZEVEDO E O PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A SOCIEDADE BRASILEIRA

Fernando de Azevedo ocupa posição de destaque na história da educação brasileira por ter desenvolvido uma reflexão ampla sobre as relações entre educação, sociedade e transformação social. Sua atuação intelectual e política foi marcada pela defesa da democratização do ensino como parte de um projeto mais amplo de reconstrução nacional.

Para o educador, contudo, as mudanças educacionais não poderiam ocorrer de forma isolada, pois dependiam também das condições econômicas, sociais e culturais da sociedade. Assim, compreendia a educação como uma questão que envolvia dimensões políticas, éticas e filosóficas, defendendo a aproximação da escola com a realidade social em que estava inserida (Moreira, 1994).

Seu pensamento foi construído em um período marcado por profundas transformações na sociedade brasileira, o que contribuiu para a complexidade e para as revisões presentes em sua obra. Com formação clássica e experiência inicial no ensino de literatura e línguas clássicas, Fernando de Azevedo se voltou progressivamente para os estudos sociológicos e para os problemas educacionais, que considerava fundamentais para o desenvolvimento do país.

Embora valorizasse a tradição humanista, criticava o caráter elitista da escola tradicional e propunha uma renovação pedagógica orientada por um novo humanismo,



capaz de articular conhecimento científico, formação humana e participação social. Nesse sentido, atribuía às universidades uma função estratégica na produção cultural, científica e crítica da sociedade (Moreira, 1994).

Mais do que um teórico, Fernando de Azevedo procurou transformar suas concepções em ações concretas no campo educacional. Defendeu a necessidade de reformas capazes de promover uma mudança profunda nas mentalidades e nas estruturas da educação, entendendo o conhecimento e a cultura como instrumentos essenciais para a transformação social. Sua trajetória, entretanto, foi marcada por tensões e contradições próprias de seu contexto histórico, incluindo oscilações entre a valorização da liberdade e a defesa de um Estado forte como agente de modernização.

Ainda assim, sua permanente inquietação diante dos problemas nacionais, aliada ao compromisso com a reflexão crítica e com a ação reformadora, consolidou sua relevância como um dos principais intérpretes e renovadores da educação brasileira (Moreira, 1994).

Carvalho (1994) elucida que, para os pioneiros da Educação Nova, a proposta de uma nova educação ultrapassava a adoção de métodos pedagógicos diferenciados, constituindo um projeto mais amplo de transformação da sociedade brasileira por meio da escola. O movimento envolvia ações desenvolvidas por educadores em funções administrativas e técnicas, pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e por meio de iniciativas individuais e editoriais.

Nesse sentido, a expressão “Educação Nova” estava relacionada às práticas destinadas a reformular a escola e o sistema educacional, entendidos como instrumentos para a construção de uma nova sociedade. O lema “nova educação para uma nova civilização” sintetizava esse projeto e, ao mesmo tempo, fortalecia a identidade do movimento, estabelecendo uma oposição entre as propostas renovadoras e os modelos educacionais considerados tradicionais (Carvalho, 1994).

Nesse contexto, Fernando de Azevedo se destacou pelo uso frequente da oposição entre “novo” e “velho” para marcar posições no debate educacional. Durante a década de 1930, essa distinção tinha uma função política e discursiva importante, pois contribuía para delimitar os grupos envolvidos nas disputas em torno da reorganização da escola e



do sistema de ensino. A defesa de uma nova educação também deslocava o debate para questões relacionadas às finalidades da educação e ao tipo de sociedade que se pretendia construir, confrontando diretamente as concepções vinculadas à tradição católica.

Em textos posteriores, entretanto, Azevedo passou a interpretar o movimento de maneira mais conciliadora, reduzindo a ênfase nos conflitos e nas diferenças existentes entre seus participantes. Assim, a ideia de renovação educacional representava não apenas uma mudança pedagógica, mas uma disputa sobre os valores que deveriam orientar a educação e a própria sociedade brasileira (Carvalho, 1994).

Assim, nas palavras de Florestan Fernandes (1994), Fernando de Azevedo foi um intelectual profundamente marcado pela consciência histórica, característica que influenciava tanto sua interpretação da realidade brasileira quanto a avaliação de sua própria trajetória. Apesar do reconhecimento e da convivência com amigos, familiares e colegas, viveu momentos de amargura e solidão, sobretudo diante das limitações da sociedade que buscava transformar. Sua atuação, contudo, não se restringiu ao plano das ideias, já que ao lado de outros importantes educadores, como Anísio Teixeira, participou efetivamente do movimento de renovação educacional.

Embora suas propostas estivessem vinculadas aos limites de uma perspectiva reformista de seu tempo, Azevedo procurou superar estruturas sociais e educacionais que considerava inadequadas, defendendo mudanças capazes de ampliar as condições de dignidade e participação social (Fernandes, 1994).

Sua trajetória revela, portanto, a tensão entre os limites impostos pelo contexto histórico e a capacidade de agir sobre ele. Mais do que um crítico inconformado, Azevedo foi um reformador que acreditava na necessidade de modificar as instituições e compreendia, como sociólogo, que transformações educacionais dependiam também de mudanças sociais, econômicas e culturais mais amplas. Embora tivesse talento e prestígio suficientes para alcançar posições de grande destaque na vida pública, optou por dedicar parte significativa de sua atuação às reformas educacionais.

Muitas dessas iniciativas, entretanto, não tiveram continuidade, situação que contribuiu para sua percepção crítica e, por vezes, amarga, acerca da sociedade brasileira. Sua experiência evidencia, assim, os desafios enfrentados por aqueles que procuram



promover mudanças estruturais em contextos marcados pela permanência de antigas práticas e pela dificuldade de consolidar políticas educacionais duradouras (Fernandes, 1994).

A trajetória de Fernando de Azevedo evidencia a estreita relação entre educação, sociedade e projeto de transformação nacional. Seu pensamento e sua atuação demonstram que a renovação educacional não se limitava à reorganização das práticas escolares, mas envolvia disputas sobre os rumos da sociedade brasileira, os valores que deveriam orientá-la e o papel do Estado na promoção dessas mudanças.

Mesmo diante das contradições de seu tempo e das dificuldades de assegurar continuidade às reformas propostas, Azevedo deixou uma contribuição significativa para a educação brasileira, especialmente ao defender uma escola mais democrática, articulada à realidade social e comprometida com a formação humana e com a construção de uma sociedade mais moderna e participativa.

AS PRINCIPAIS OBRAS E A CONTRIBUIÇÃO INTELECTUAL

Dentre as obras de Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira* se destaca como um marco fundamental para a compreensão da formação social e intelectual do país. Conforme aponta Vila Nova (2000), o projeto surgiu a partir do convite feito em 1939 para que o sociólogo elaborasse a introdução do recenseamento geral, após ele ter recusado a liderança da Comissão Censitária Nacional no ano anterior.

No entanto, o texto final superou de tal forma os objetivos burocráticos iniciais que adquiriu autonomia, tornando-se uma referência indispensável sobre a identidade e o pensamento social brasileiro ao longo de suas sucessivas edições (Vila Nova, 2000).

Em *A cultura brasileira*, Fernando de Azevedo desenvolve uma interpretação histórico-sociológica e historiográfica da formação cultural do país, orientada por uma perspectiva nacionalista, mas articulada a valores humanos e universais. A obra busca compreender os fatores que explicam a constituição da sociedade brasileira e os caminhos para superar seu atraso histórico-cultural.



Estruturada em três partes (“Os fatores da cultura”, “A cultura” e “A transmissão da cultura”), apresenta uma abordagem articulada da formação nacional. Inicialmente, examina a relação entre meio físico, composição étnica, trabalho, estrutura econômica, urbanização, política e características psicológicas da população. Em seguida, analisa a cultura brasileira a partir das instituições religiosas, da vida intelectual, das profissões liberais, da literatura, das ciências e das artes, destacando o processo histórico de construção da civilização brasileira (Gomes, 2020).

Na terceira parte, Azevedo enfatiza que a cultura não é transmitida biologicamente, mas socialmente, de uma geração para outra, tendo a escola papel fundamental nesse processo. Assim, a educação aparece como importante agente de conservação, transmissão e renovação cultural.

De modo geral, a obra organiza sua interpretação em torno de três eixos: os fatores responsáveis pela formação da cultura nacional; a análise de sua constituição e desenvolvimento; e os mecanismos de transmissão cultural, com destaque para a escola. Sob o princípio da unidade e da identidade nacional, *A cultura brasileira* apresenta, portanto, uma visão abrangente da trajetória histórica do país, reunindo em uma interpretação de conjunto diferentes dimensões de mais de quatro séculos de formação da sociedade e da cultura brasileiras (Gomes, 2020).

De modo mais específico, Azevedo (1964) analisa a formação e as transformações da cultura brasileira, destacando que o país passou, especialmente ao longo do século XX, por um intenso processo de modernização econômica, social e cultural. As mudanças foram impulsionadas pela industrialização, pelas guerras mundiais, pelo crescimento das relações com diferentes povos e culturas e pela maior influência dos Estados Unidos.

Nesse processo, o Brasil, marcado inicialmente por uma forte herança portuguesa, incorporou novas referências culturais decorrentes da imigração e da diversidade étnica, constituindo uma sociedade caracterizada pela mistura, pela capacidade de assimilação e pela permanente transformação.

O autor (1964) ressalta, contudo, que a modernização brasileira ocorreu em meio à permanência de valores e práticas tradicionais. A formação das elites, durante muito tempo marcada pelo ensino livresco, pelo bacharelismo e pela valorização da retórica,



contribuiu para uma cultura pouco voltada à ciência, à pesquisa, à técnica e às atividades práticas.

Embora a industrialização e o desenvolvimento científico tenham avançado, principalmente em algumas regiões, antigas concepções ainda dificultavam a consolidação de uma mentalidade científica. Ao mesmo tempo, a literatura e as artes continuaram exercendo papel significativo na cultura nacional, embora também passassem por processos de renovação e maior aproximação com a realidade social e regional do país (Azevedo, 1964).

Nesse contexto, Azevedo (1964) identifica uma sociedade em transição, marcada pelo confronto entre tradição e renovação. A expansão das universidades, dos institutos de pesquisa e das atividades científicas indicava o fortalecimento gradual de uma perspectiva mais objetiva, experimental e pragmática, necessária às exigências da sociedade industrial.

Entretanto, o analfabetismo, as desigualdades econômicas e culturais, as diferenças regionais e o distanciamento entre as elites e as camadas populares constituíam obstáculos importantes à modernização. Para o autor, a cultura brasileira encontrava-se, portanto, diante do desafio de superar estruturas tradicionais sem romper com suas raízes, buscando construir uma identidade própria e uma contribuição original para a cultura contemporânea (Azevedo, 1964).

Uma outra obra de destaque do educador é *Sociologia Educacional* (1940). Rezende (2005) destaca que, em *Sociologia Educacional*, Fernando de Azevedo compreendia o desenvolvimento econômico e técnico-científico como um dos principais fatores de transformação da cultura nas sociedades modernas.

Para o autor, embora o avanço científico e tecnológico produzisse benefícios, também poderia gerar efeitos negativos sobre a vida social, especialmente quando associado à valorização excessiva dos bens materiais e do consumo. Nesse sentido, Azevedo atribuía à educação sistemática um papel decisivo na formação de sujeitos capazes de desenvolver valores intelectuais, artísticos e criativos, favorecendo mudanças nos hábitos, nas condutas e na própria cultura (Rezende, 2005).



Ainda concentrando a discussão no campo da Sociologia, Bastide (1951), por sua vez, reconhece em Azevedo uma continuidade e ampliação dos estudos de sociologia educacional iniciados por Durkheim, destacando sua tentativa de superar tanto uma abordagem excessivamente pedagógica quanto uma aplicação simplificada da sociologia geral à educação.

Para Bastide, a escola não deveria ser compreendida apenas como mecanismo de adaptação e conservação da ordem social, pois também poderia atuar sobre as estruturas existentes e contribuir para sua transformação. Essa concepção aproximava a produção intelectual de Azevedo de sua atuação como reformador da educação brasileira, especialmente no âmbito da universidade (Bastide, 1951).

Queiroz (1994) observa, entretanto, que essa perspectiva recebeu pouca atenção dos estudiosos da sociologia educacional, permanecendo como uma abordagem ainda pouco explorada. Azevedo defendia a necessidade de pesquisas em Ciências Sociais que permitissem conhecer de forma mais aprofundada a realidade brasileira, suas contradições e características, de modo a subsidiar a reformulação das instituições escolares e favorecer mudanças na sociedade.

Apesar dessa defesa da pesquisa social, sua própria produção se concentrou predominantemente em estudos fundamentados em documentação histórica, e não em pesquisas de campo sobre problemas sociais contemporâneos. Ainda assim, sua concepção evidencia a escola como espaço que, ao mesmo tempo em que transmite a cultura, pode contribuir para transformá-la e participar das mudanças estruturais da sociedade (Queiroz, 1994).

Portanto,

Fernando de Azevedo foi um homem de seu tempo. Engajou-se verdadeiramente em uma causa. Fez da Educação e da Sociologia suas paixões, tanto na intelectualidade como na profissão. Deixou um significativo legado para a cultura brasileira. A educação brasileira foi marcada por suas iniciativas reformadoras e pelos seus escritos. Ao revisitar suas obras depara-se com uma riqueza imensurável de ideais inovadores e resoluções alcançáveis para dilemas que ainda estão presente no contexto educacional brasileiro (Bressanin, 2024, p. 9).

Fernando de Azevedo destacou-se como um dos importantes intelectuais de seu tempo, atuando em diferentes áreas, como educação, docência, jornalismo, sociologia,



história, crítica e ensaísmo. Seu compromisso com a educação e sua postura crítica diante da escola e de sua função social marcaram profundamente sua trajetória. Considerado um “intelectual-síntese”, soube dialogar com diferentes correntes teóricas e adaptá-las às particularidades históricas, políticas e sociais brasileiras. Dessa forma, sua militância e suas contribuições para o pensamento educacional constituem um legado relevante, cuja trajetória pode inspirar educadores contemporâneos na construção de novas perspectivas e na defesa de uma educação comprometida com a transformação social (Bressanin, 2024).

SOBRE O MANIFESTO E A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE FERNANDO DE AZEVEDO

Como bem elucidado por Venâncio Filho (1994), a atuação de Fernando de Azevedo à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal consolidou seu reconhecimento como uma das principais lideranças do movimento de renovação educacional brasileiro. Mesmo após a Revolução de 1930, que alterou o cenário político nacional, sua influência permaneceu significativa, em razão do prestígio alcançado por suas ideias e realizações no campo educacional.

Sua gestão despertou interesse inclusive fora do país e se aproximava das propostas de modernização defendidas pelo novo governo, especialmente no contexto da criação do Ministério da Educação e Saúde e das reformas conduzidas em diferentes estados brasileiros (Venâncio Filho, 1994).

Nesse período, a ABE desempenhou importante papel na articulação dos educadores interessados na transformação do ensino. As Conferências Nacionais de Educação constituíram espaços de debate e de definição de novas diretrizes para a educação brasileira. Na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, surgiu a proposta de elaboração de um documento que apresentasse princípios para a reorganização do ensino nacional. Desse movimento resultou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por 26 educadores e redigido por Fernando de Azevedo, que reuniu diferentes intelectuais comprometidos com a renovação educacional (Venâncio Filho, 1994).



Ainda de acordo com o autor (1994), o Manifesto representou uma tentativa de superar análises limitadas e circunstanciais dos problemas educacionais, propondo fundamentos filosóficos, científicos e sociais para a organização da educação. O documento criticava a fragmentação e o caráter excessivamente tradicional e verbalista do sistema de ensino, defendendo a definição clara das finalidades educacionais e a adoção de métodos científicos.

Também destacava a necessidade de fortalecer a cultura universitária e de estruturar um sistema de educação capaz de contribuir para a formação intelectual, para a construção da unidade nacional e para uma maior integração dos indivíduos na vida social (Venâncio Filho, 1994).

A repercussão do Manifesto foi expressiva, influenciando reformas educacionais posteriores e contribuindo para o debate sobre a criação de universidades e a formulação de políticas nacionais para a educação. Suas ideias podem ser relacionadas, como já mencionado anteriormente, à criação da USP, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, além de terem contribuído para a valorização da educação na Constituição de 1934.

Ao longo de sua trajetória, Fernando de Azevedo continuou aprofundando suas reflexões sobre educação e sociedade, destacando, especialmente em suas obras posteriores, a importância do humanismo como fundamento para a compreensão dos desafios culturais e educacionais do país (Venâncio Filho, 1994).

Para Sousa e Pinheiro (2025, p. 14):

Muitas são as críticas a serem feitas sobre os posicionamentos políticos do sociólogo em *A cultura Brasileira*, inclusive o tom elogioso que utiliza Azevedo ao se referir à ditadura do Estado Novo e à constituição de 1937. Não se pode, porém, diminuir a importância desse educador nas lutas pela democratização do ensino público no Brasil. Fernando de Azevedo, junto a Anísio Teixeira e Lourenço Filho, posteriormente seguidos de Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, figura como um dos maiores educadores do século XX. É devido aos educadores de agora pensar suas ideias sem olhar o passado com os valores do presente, mas reconhecendo que parte do terreno em que pisamos hoje fora cimentado por Fernando de Azevedo e seu projeto de democratização da educação pública.



Segundo Rezende (2005), retomar o pensamento de Fernando de Azevedo permite refletir sobre questões que continuam presentes na sociedade brasileira, como as dificuldades de consolidação da democracia, os desafios da escola pública e a persistência das desigualdades e exclusões sociais. Suas análises, desenvolvidas principalmente entre as décadas de 1930 e 1960, oferecem elementos para compreender as particularidades dos processos de transformação do país.

Ao examinar as dimensões econômicas, políticas e culturais, o autor evidencia que a sociedade brasileira não pode ser interpretada como inteiramente estática ou continuamente progressista, mas como um espaço marcado por avanços, retrocessos, permanências e mudanças que ocorrem de maneira desigual entre os diferentes setores da vida social (Rezende, 2005).

Um aspecto central de sua interpretação se refere à relação entre desenvolvimento social e transformação política. Azevedo observava que os processos de industrialização e urbanização produziram importantes diferenciações na estrutura social, sem que essas mudanças fossem acompanhadas, na mesma proporção, por avanços na esfera política. Para ele, as dificuldades na evolução democrática constituíam um obstáculo à superação das desigualdades.

Suas reflexões também destacam a importância das mentalidades, pois mudanças sociais mais profundas dependeriam não apenas de transformações institucionais ou econômicas, mas também da alteração de valores, comportamentos e formas de compreender a vida coletiva, especialmente entre os grupos que ocupavam posições de poder (Rezende, 2005).

Nessa perspectiva, a escola pública, universal e acessível a todos assumia papel fundamental na formação de uma sociedade democrática, contribuindo para o desenvolvimento de novas atitudes e valores sociais. A mudança, portanto, era entendida por Fernando de Azevedo como um processo amplo, que envolvia tanto as condições objetivas da sociedade quanto as dimensões subjetivas relacionadas às mentalidades e às práticas dos indivíduos e grupos. Assim, suas obras permanecem relevantes por fornecerem subsídios para interpretar as contradições, os desafios e as possibilidades de transformação da realidade brasileira contemporânea (Rezende, 2005).



Diante do exposto, a atualidade do pensamento de Fernando de Azevedo reside, sobretudo, na permanência de questões que marcaram sua trajetória intelectual e que ainda desafiam a sociedade brasileira, como a democratização do ensino, a valorização da escola pública, a redução das desigualdades e a construção de uma sociedade mais democrática. Embora sua produção deva ser compreendida à luz de seu contexto histórico e submetida a uma análise crítica, suas contribuições para o debate educacional permanecem significativas.

Desse modo, revisitar suas ideias e sua atuação permite não apenas reconhecer sua importância na constituição do pensamento educacional brasileiro, mas também refletir sobre os desafios contemporâneos da educação e sobre o papel que ela continua a desempenhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar a trajetória de Fernando de Azevedo permite compreender que sua contribuição para a educação brasileira foi construída na relação entre pensamento e ação. Sua atuação como professor, educador, sociólogo, jornalista e administrador mostra um intelectual que não se limitou a observar os problemas educacionais de seu tempo, mas procurou participar de sua transformação.

As reformas que realizou, sua participação na criação da USP e sua atuação no movimento da Escola Nova revelam seu compromisso com a construção de uma educação mais organizada, científica e capaz de responder às necessidades da sociedade brasileira.

Ao analisarmos as suas ideias e obras, percebe-se também que, para Azevedo, a educação não poderia ser separada da sociedade. A escola tinha a responsabilidade de transmitir conhecimentos e valores, mas também poderia contribuir para transformar a realidade. Essa compreensão aparece tanto em sua produção sobre educação e Sociologia quanto em *A cultura brasileira*, na qual a escola é apresentada como um espaço importante de transmissão e renovação da cultura.

Sua defesa da escola pública, da ampliação das oportunidades educacionais e de uma formação que articulasse conhecimento, ciência e desenvolvimento humano



demonstra que seu projeto educacional estava ligado a uma visão mais ampla de construção da sociedade brasileira.

O *Manifesto dos Pioneiros* da Educação Nova representa uma das principais expressões desse projeto, pois ao defender a educação pública, a responsabilidade do Estado, a democratização do ensino e a formação integral, o documento colocou em discussão problemas que não ficaram restritos à década de 1930.

É importante, contudo, compreender Fernando de Azevedo dentro das contradições de seu próprio tempo, reconhecendo os limites de algumas de suas posições e evitando uma leitura idealizada de sua trajetória. Ainda assim, suas contribuições permanecem importantes para compreender a construção histórica das políticas e das ideias educacionais no Brasil.

Por fim, a atualidade de Fernando de Azevedo está menos na possibilidade de aplicar diretamente suas propostas ao presente e mais na capacidade de suas ideias provocarem novas reflexões. A escola pública, as desigualdades educacionais, a democratização do ensino, a formação científica e a relação entre educação e sociedade continuam sendo questões presentes no Brasil.

Nesse sentido, estudar Azevedo é também olhar para problemas que atravessaram diferentes períodos históricos e perceber que a construção de uma educação democrática é um processo permanente. Seu legado, portanto, permanece como uma referência para pensar os caminhos da educação brasileira e o papel que ela pode desempenhar na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Fernando de Azevedo**: biografia. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2017. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/fernando-de-azevedo/biografia>. Acesso em: 14 jul. 2026.

AZEVEDO, F. de. Da cultura brasileira: fundamentos, evolução, direções e perspectivas. **Revista de História**, São Paulo, v. 29, n. 60, p. 369–382, 1964.

BASTIDE, R. Fernando de Azevedo, *Sociologia Educacional* (resenha). **Anhembi**, ano 3, n. 9, p. 511-12, 1951.



BRESSANIN, C. As Contribuições de Fernando de Azevedo para a Educação Brasileira. **Revista Internacional Educon**, v. 5, n. 2, p. e24052010, 2024.

CAMPOS, P. de A. Fernando de Azevedo: pioneiro da renovação educacional brasileira. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 58-63, jan./mar. 1984.

CARVALHO, M. M. C. de. Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, n. 37, p. 71-79, 1994.

FERNANDES, F. Fernando de Azevedo. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 20, n. 1-2, 1994.

GOMES, W. de S. A cultura brasileira na síntese de Fernando de Azevedo. **Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 10, n. 18, p. 150-160, jan.-jul., 2020.

MOREIRA, M. L. P. Fernando de Azevedo. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 20, n. 1-2, 1994.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro, 2007.

OLIVEIRA, T.; VIANA, A. P. dos S.; BOVETO, L.; SARACHE, M. V. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 145-160, 2013.

PILETTI, N. Fernando de Azevedo. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 22, p. 181-184, set. 1994.

QUEIROZ, M. I. P. de. Fernando de Azevedo: o sociólogo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, n. 37, p. 53-69, 1994.

REZENDE, M. J. de. Diferenciação, evolução e mudança social em Fernando de Azevedo. **Cronos**, Natal-RN, v. 5/6, n. 1/2, p. 173-192, jan./dez. 2004/2005.

ROCHA, M. Z. B. Os pêndulos do direito à educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, p. e11188, 2025.

SOUSA, A. B. P. de; PINHEIRO, V. O “velho” e o “novo”: Fernando de Azevedo e a disputa entre liberais e católicos no campo educacional. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 27, e025015, 2025.

VENÂNCIO FILHO, A. Fernando de Azevedo: um humanista na educação. **Rev. Fac. Educ.**, v. 20, n. 1-2, p.30-51, 1994.

VILA NOVA, S. A cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. AZEVEDO, Fernando. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 28, n. 1, 2000.



CAPÍTULO II

LOURENÇO FILHO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E ESCOLA NOVA

*Sônia Patrícia Florentino da Silva Araujo⁶;
Diana Maria Serra Gurgel⁷;
Carlos Daniel Chaves Mourão⁸;
Isabelle Nascimento Santos⁹;
Adriana Moraes de Sousa¹⁰.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-02*

INTRODUÇÃO

A educação brasileira passou, especialmente nas primeiras décadas do século XX, por um período de intensas discussões sobre a necessidade de superar práticas escolares consideradas tradicionais e construir uma escola mais adequada às transformações da sociedade. Nesse contexto, ganhou força o movimento da Escola Nova, que propunha novas formas de compreender o ensino, a aprendizagem e o papel da escola.

Segundo Coutinho (2023), a Escola Nova constituiu uma importante corrente do pensamento pedagógico que reuniu diversos intelectuais da educação ao longo do século XX. Por sua relevância histórica, o movimento tem sido estudado sob diferentes perspectivas, envolvendo áreas como História, Sociologia, Filosofia, Ciência Política, Pedagogia e Administração.

Como a Escola Nova é um fenômeno amplo e complexo, as pesquisas geralmente delimitam aspectos específicos para análise. Assim, alguns estudos se concentram nas propostas metodológicas do movimento, enquanto outros investigam a atuação política de seus principais representantes, seus fundamentos filosóficos ou os resultados e impactos de sua aplicação no campo educacional (Coutinho, 2023).

Além dos desafios relacionados à organização e à melhoria da estrutura escolar, bem como das divergências com outras correntes de pensamento, a Escola Nova

6 <http://lattes.cnpq.br/2597705190456075>. <https://orcid.org/0009-0002-9178-2521>. E-mail: soniafloren0092@gmail.com.

7 <https://orcid.org/0009-0008-4597-4622>. E-mail: digurgel.10@gmail.com.

8 <http://lattes.cnpq.br/7786024451364957>. <https://orcid.org/0009-0003-6345-8561>. E-mail: carlosdaniel.math@gmail.com.

9 <https://orcid.org/0009-0009-4379-9637>. E-mail: isabellenascimento5058@gmail.com.

10 <https://orcid.org/0009-0008-6345-0398>. E-mail: adrianamoraes449@gmail.com.



enfrentava outro importante obstáculo no Brasil, que era a separação entre teoria e prática na formação voltada para o mundo do trabalho. Antes mesmo da publicação do *Manifesto dos Pioneiros* da Educação Nova, em 1932, essa questão já era discutida por Manuel Lourenço Filho¹¹, em 1930, em que o autor criticava o atraso existente no país em relação à articulação entre a formação teórica e a prática (Coutinho, 2023).

Lourenço Filho foi um dos principais educadores brasileiros das primeiras décadas do século XX, tendo participado ativamente da formação do campo educacional e da consolidação da Psicologia como área científica no Brasil. Sua atuação ocorreu em diferentes espaços da educação, especialmente naqueles voltados à produção e à divulgação de conhecimentos psicológicos aplicados ao ensino.

Entre suas principais preocupações estavam a busca por soluções para os problemas educacionais e o fortalecimento da formação dos professores. Em seus estudos e ações, procurava dialogar com as discussões e transformações que ocorriam internacionalmente, trazendo para o contexto brasileiro questões relevantes para a educação de seu tempo (Sganderla; Carvalho, 2008).

Diante disso, este capítulo busca discutir a trajetória acadêmica e profissional de Lourenço Filho, destacando sua contribuição para a Psicologia da Educação e para o movimento da Escola Nova no Brasil. Também serão abordadas algumas de suas principais obras e ideias, procurando compreender como suas reflexões contribuíram para o pensamento educacional brasileiro. Por fim, pretende-se discutir a atualidade de suas contribuições, considerando tanto as permanências de questões presentes em seu pensamento quanto os limites de uma leitura descontextualizada de suas propostas.

LOURENÇO FILHO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Toledo e Lima (2025, p. 2) reforçam que,

No cenário educacional brasileiro do século XX, Manoel Bergström Lourenço Filho, ocupa um lugar de destaque, tendo desempenhado um papel fundamental na construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que moldaram a educação no país e marcaram uma mudança de paradigma na forma de se pensar o ensino no país.

¹¹ 1897-1970.



Lourenço Filho nasceu em 1897, em Porto Ferreira, no interior de São Paulo, em uma família de origem simples, mas que valorizava a cultura e o acesso ao conhecimento. Seu pai era comerciante e mantinha negócios relacionados à venda de livros e materiais fotográficos, além de uma tipografia, um jornal semanal e um cinema. Sua trajetória educacional foi construída principalmente por meio do ensino público e do esforço autodidata, diferenciando-o de outros intelectuais de sua época que já possuíam vínculos familiares com posições de destaque na educação. O ambiente cultural da família, contudo, contribuiu para ampliar suas oportunidades de formação (Sganderla; Carvalho, 2008).

Figura 1: Lourenço Filho.



Fonte: DIDATICA FEUSP (Disponível em: <https://didaticafeusp.wordpress.com/2015/03/13/lourenco/>).

Iniciou os estudos aos seis anos e, posteriormente, ingressou na Escola Normal Primária de Pirassununga, em 1911, onde teve contato com importantes referências da área educacional. Após concluir o curso em 1916, mudou-se para São Paulo e estudou na Escola Normal da Praça da República, instituição de grande prestígio na formação de professores. A obtenção do diploma nessa escola representava uma importante oportunidade de reconhecimento profissional e de acesso a funções relevantes no sistema educacional. Durante esse período, Lourenço Filho esteve em contato com as ideias de educadores como Oscar Thompson, Clemente Quaglio e Ugo Pizzoli, que contribuíram



para sua formação e para o desenvolvimento de seu pensamento educacional (Sganderla; Carvalho, 2008).

Posteriormente, ingressou na Faculdade de Medicina de São Paulo, com o objetivo de seguir a psiquiatria, mas abandonou o curso. Em 1929, formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo. A partir de 1920, dedicou sua trajetória profissional principalmente à educação e à psicologia, atuando como professor em instituições de formação docente e no ensino superior (Psicologia: Ciência e Profissão, 1997).

Ao longo de sua carreira, Lourenço Filho exerceu diversas funções ligadas à organização e ao desenvolvimento da educação brasileira. Participou da reforma do ensino público no Ceará, onde criou um laboratório de psicologia, e atuou na reorganização do ensino normal e profissional em São Paulo. Também organizou a Biblioteca de Educação da Editora Melhoramentos e criou o Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo.

Ligado ao movimento da Escola Nova, publicou *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, em 1930, e foi signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Entre 1938 e 1946, dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, em 1944, participou da criação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Também contribuiu para o desenvolvimento da psicologia aplicada, para a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) e para as discussões relacionadas à regulamentação da profissão de psicólogo e à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Psicologia: Ciência e Profissão, 1997).

Sua produção intelectual foi ampla e teve influência tanto na educação quanto na psicologia brasileira. Entre suas obras mais conhecidas estão *Testes ABC*, *Psicologia Educacional*, *Tendências da Educação Brasileira*, *A Psicologia a Serviço da Educação* e *A Psicologia no Brasil*. Também escreveu histórias infantis reunidas na série *Tio Damião* e traduziu obras de autores estrangeiros importantes para a formação educacional e psicológica no país. Por sua atuação como professor, pesquisador, gestor e escritor, Lourenço Filho teve papel significativo na consolidação da psicologia e na renovação da



educação brasileira, sendo reconhecido como um dos principais responsáveis pela difusão e pelo fortalecimento dessas áreas no Brasil (Psicologia: Ciência e Profissão, 1997).

Ademais, Lourenço Filho se destacou ao buscar consolidar a pedagogia experimental como um campo científico independente, fundamentado em metodologias e linguagem próprias. Para o educador, a avaliação dos estudantes deveria ocorrer de forma ágil e acessível por meio de testes psicológicos padronizados, capazes de mensurar capacidades individuais e organizar as turmas de maneira precisa. Essa abordagem visava substituir a subjetividade e a inconstância dos exames tradicionais por diagnósticos objetivos, científicos e uniformes, estendendo às salas de aula ferramentas de controle já consolidadas em outros setores sociais (Monarcha, 2010).

Membro expressivo de uma geração que enfrentava os desafios do analfabetismo e a consolidação das ciências humanas no Brasil, ele é lembrado como um intelectual equilibrado, rigoroso e guiado pelo pragmatismo científico. Sua trajetória se caracterizou pela busca contínua de reformas sociais pautadas pela ordem, pela ciência e pelo progresso material. Com uma atuação centrada na convicção de que a instrução pública era um compromisso político vital, sustentava que o principal propósito do ensino fundamental consistia em capacitar o indivíduo para agir orientado pela razão (Monarcha, 2010).

A trajetória de Manoel Bergström Lourenço Filho é marcada pela busca constante pela modernização do ensino brasileiro e pela consolidação da psicologia e da pedagogia como ciências autônomas. O quadro a seguir sintetiza os principais marcos de sua formação, atuação profissional, obras e ideário pedagógico.

Quadro 1: Trajetória acadêmica e profissional de Lourenço Filho.

Categoria	Detalhes e acontecimentos marcantes
Importância geral	• Papel fundamental na construção de políticas públicas e práticas pedagógicas brasileiras do século XX. • Protagonista na mudança de paradigma do ensino e marco na consolidação da Psicologia e da Pedagogia no Brasil.
Origem e formação inicial	• Nascimento: 1897, em Porto Ferreira (SP), em família simples e de ambiente cultural ativo (pai comerciante, gráfica, jornal, cinema e venda de livros).



Categoria	Detalhes e acontecimentos marcantes
	• Início dos estudos: Aos 6 anos, com trajetória marcada pelo ensino público e autodidatismo. • Escolas Normais: Ingressou na Escola Normal de Pirassununga (1911-1916) e formou-se na Escola Normal da Praça da República (SP), em contato com Oscar Thompson, Clemente Quaglio e Ugo Pizzoli.
Formação superior	• Ingressou na Faculdade de Medicina de São Paulo (foco em Psiquiatria, curso abandonado). • Graduou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo (1929).
Atuação profissional e gestão	• Direção do INEP entre 1938 e 1946. • Reforma do ensino público no Ceará e criação de laboratório de psicologia local. • Reorganização do ensino normal e profissional em São Paulo. • Criação do Serviço de Psicologia Aplicada de SP e contribuição para a criação do ISOP. • Organização da Biblioteca de Educação da Editora Melhoramentos. • Co-fundador da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (1944). • Participação ativa nas discussões da LDB e na regulamentação da profissão de psicólogo.
Movimento pedagógico e obras	• Ligado ao movimento da Escola Nova e signatário do <i>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</i> (1932). • Obras de Destaque: <i>Introdução ao Estudo da Escola Nova</i>, <i>Testes ABC</i>, <i>Psicologia Educacional</i>, <i>Tendências da Educação Brasileira</i>, <i>A Psicologia a Serviço da Educação</i>, <i>A Psicologia no Brasil</i>. • Outras produções: Literatura infantil (série <i>Tio Damião</i>) e tradução de obras internacionais relevantes.
Ideias pedagógicas e científicas	• Defesa da Pedagogia Experimental como campo científico autônomo e objetivo. • Defesa do uso de testes psicológicos padronizados para substituir a avaliação subjetiva por diagnósticos precisos, uniformes e científicos. • Visão da instrução pública como compromisso político indispensável, visando formar indivíduos orientados pela razão.
Perfil intelectual e legado	• Atuação conciliada entre gestão pública, magistério e pesquisa aplicada por mais de 50 anos. • Intelectual guiado pelo rigor, equilíbrio e pragmatismo científico focado em reformas sociais, ordem e progresso. • Forte influência cultural e prática nos setores educacional, administrativo e empresarial.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em Toledo e Lima (2025), Psicologia: Ciência e Profissão (1997), Sganderla e Carvalho (2008) e Monarcha (2010).

Assim, ao longo de cinquenta anos de dedicação ininterrupta, conciliou a gestão governamental, a docência e a pesquisa aplicada. Suas investigações e propostas pedagógicas não se restringiam ao campo teórico, mas visavam intervir diretamente na



realidade social e orientar decisões coletivas. Com isso, suas ideias exerceram profunda influência sobre diversos profissionais das áreas educacional, administrativa e empresarial, moldando a cultura pedagógica do país e deixando um legado duradouro na formação de novas gerações (Monarcha, 2010).

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE LOURENÇO FILHO

Lourenço Filho se destacou, como discutido, como um importante educador e intelectual brasileiro do século XX, contribuindo para diferentes áreas da educação, entre elas a educação infantil, a formação docente, a gestão escolar e a educação profissional. Embora sua trajetória e produção intelectual sejam amplas, suas contribuições para a aproximação entre a psicologia da aprendizagem e a educação profissional ainda recebem atenção relativamente limitada.

Sua atuação como professor de Psicologia teve início na década de 1920, na Escola Normal de Piracicaba, em São Paulo, e prolongou-se até sua aposentadoria, em 1957, na cátedra de Psicologia Educacional da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Nesse percurso, dedicou-se à organização e à difusão da psicologia aplicada à educação, buscando consolidá-la como área de conhecimento com fundamentos, conceitos e procedimentos próprios (Duenhas, 2017).

Sua concepção educacional foi influenciada principalmente pelo pragmatismo de John Dewey e William James e dialogou com diferentes correntes da Psicologia e da Pedagogia de seu tempo, incluindo o funcionalismo de Édouard Claparède, o behaviorismo, o connexionismo e a psicologia dinâmica. Também são identificadas aproximações com as formulações de Jean Piaget.

Nesse contexto, Lourenço Filho valorizava a observação e a investigação dos processos de aprendizagem, bem como a utilização de instrumentos psicológicos de avaliação. Sua participação no movimento da Escola Nova, ao lado de intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, reforçou uma concepção de educação centrada na criança, em seus interesses e necessidades. A escola deveria constituir um espaço ativo



de interação e experiências, superando práticas baseadas exclusivamente no silêncio, na passividade e na transmissão de conteúdos (Duenhas, 2017).

No âmbito da educação profissional, por exemplo, essas concepções repercutiram especialmente na compreensão de como os processos de aprendizagem poderiam ser organizados para torná-los mais eficientes. Lourenço Filho atribuía importância à motivação, à existência de objetivos relacionados às necessidades do aprendiz, à preparação para a aprendizagem e à superação de obstáculos. Nessa perspectiva, aprender pressupunha o envolvimento ativo do estudante e a relação entre o conhecimento e situações concretas.

Por isso, defendia práticas educativas que aproximassem os conteúdos de problemas reais e experiências do cotidiano, favorecendo aprendizagens com finalidade prática. Essa perspectiva atendia às demandas da formação profissional de seu período, ao buscar preparar trabalhadores capazes de mobilizar conhecimentos e habilidades diante das necessidades apresentadas pelo mundo do trabalho, especialmente nos setores industrial e comercial (Duenhas, 2017).

Ampliando essa discussão, Lazaretti (2017) elucida que o Movimento da Escola Nova promoveu mudanças significativas na compreensão do processo educativo ao incorporar conhecimentos da biologia e da psicologia sobre o desenvolvimento infantil, considerando aspectos como maturação, capacidades de aprendizagem e diferenças individuais.

Lourenço Filho teve papel relevante nessa renovação ao defender a aproximação entre psicologia e pedagogia e contribuir para a consolidação da psicologia aplicada à educação. Seus estudos também resultaram em iniciativas voltadas à instrução técnico-profissional e à psicologia infantil, destacando-se sua participação na elaboração da psicotécnica pedagógica e dos Testes ABC, utilizados para avaliação e organização do ensino com base em procedimentos de observação, experimentação e mensuração (Lazaretti, 2017).

No campo da educação pré-escolar, especificamente, Lourenço Filho defendia uma concepção diferenciada daquela adotada pela escola formal, entendendo que a primeira infância deveria ser marcada por experiências de brincadeira, expressão,



espontaneidade, desenho, pintura, canto e atividades livres, em vez de um ensino sistemático e voltado à alfabetização precoce.

Influenciado pelos princípios da Escola Nova e pelas ideias de Froebel, valorizava o respeito ao ritmo e às particularidades de cada criança, aproximando-se da ideia de uma “escola sob medida”. Essa perspectiva representou uma contribuição importante para reconhecer a especificidade da educação infantil e questionar a antecipação de práticas próprias da escolarização formal, embora estivesse fundamentada em uma compreensão do desenvolvimento fortemente marcada por pressupostos biológicos e maturacionais (Lazaretti, 2017).

Lazaretti (2017), entretanto, aponta limites nessa concepção, especialmente por reduzir o papel da educação à manifestação de capacidades consideradas naturais e por atribuir à professora características associadas à maternidade, como cuidado, delicadeza e afetividade. Essa aproximação entre professora e mãe contribuiu para uma visão doméstica da docência e para a feminização do trabalho com crianças pequenas, além de minimizar a importância do ensino e da formação profissional.

Assim, embora Lourenço Filho tenha contribuído para reconhecer a especificidade da educação pré-escolar e defender uma formação própria para suas professoras, torna-se necessário compreender a educação infantil como espaço de ensino intencional, no qual o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança deve estar articulado à seleção de conteúdos, estratégias e práticas pedagógicas capazes de promover novas aprendizagens e o desenvolvimento de suas capacidades (Lazaretti, 2017).

Percebemos, dessa forma,

que a trajetória de Lourenço Filho foi marcada por uma interlocução com variados intelectuais pertencentes ao campo educacional. As contribuições desse debate serviram como base para que suas próprias concepções educacionais fossem elaboradas, reconfigurando-as conforme as necessidades e os desafios do contexto educacional brasileiro. O contato com pensadores como Oscar Thompson, Clemente Quaglio, Ugo Pizzoli e, especialmente, Sampaio Dória, foram fundamentais para que Lourenço Filho articulasse a psicologia como ciência aplicada à educação. Com isso, teve acesso a novas práticas pedagógicas e técnicas científicas para embasar futuramente as suas propostas de reforma de ensino e de formação docente. Além disso, a leitura de autores como Claparède, Piéron, Binet, Watson e James,



retratam a amplitude e a diversidade de referenciais teóricos que compuseram a base de sua formação intelectual (Amaral, 2026, p. 51).

Portanto, ao aproximar os campos da educação e da psicologia, Lourenço Filho buscou contribuir para a modernização do ensino a partir dos princípios defendidos pelo movimento da Escola Nova. Sua proposta valorizava uma pedagogia centrada no aluno e fundamentada em conhecimentos científicos, atribuindo à psicologia um papel importante na compreensão da aprendizagem, do desenvolvimento infantil e da maturidade escolar.

Nesse sentido, defendia que a formação docente deveria contemplar conhecimentos psicológicos capazes de auxiliar os professores na compreensão das características e necessidades dos estudantes, aproximando os fundamentos teóricos das práticas pedagógicas e contribuindo para a construção de uma escola mais racional e organizada (Amaral, 2026).

Essa perspectiva também se expressou na elaboração de métodos e instrumentos voltados à observação e ao conhecimento das capacidades dos alunos, bem como na defesa de práticas pedagógicas adaptadas às suas condições de desenvolvimento. Para Lourenço Filho, a renovação da educação exigia mudanças metodológicas fundamentadas na investigação, na observação e na articulação entre teoria e prática.

Assim, suas contribuições ajudaram a fortalecer a psicologia educacional como importante referência para o aprimoramento do ensino no Brasil, embora reconhecesse que a ação educativa não poderia ser explicada ou orientada exclusivamente pelos conhecimentos psicológicos, dependendo também de outros fundamentos e dimensões próprios do campo educacional (Amaral, 2026).

Assim, a psicologia desempenha papel fundamental na educação por possibilitar a compreensão do desenvolvimento, do comportamento e das experiências dos educandos, contribuindo para orientar a ação pedagógica em direção aos objetivos formativos. Entretanto, é válido ressaltar que a educação não pode se fundamentar exclusivamente na psicologia, pois, embora os conhecimentos psicológicos sejam indispensáveis para compreender e encaminhar adequadamente os problemas educativos, eles constituem apenas uma das bases necessárias à prática educacional, que deve articular diferentes conhecimentos e perspectivas (Lourenço Filho, 1974).



PRINCIPAIS OBRAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nesta seção, serão discutidas duas obras de destaque de Lourenço Filho para a compreensão de suas contribuições ao pensamento educacional brasileiro: *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930) e *Testes ABC* (1933). A análise desses livros permite evidenciar aspectos centrais de sua produção intelectual, especialmente suas concepções sobre a renovação educacional, a psicologia aplicada à educação, os processos de aprendizagem e a organização do ensino. Dessa forma, busca-se compreender como essas obras expressam as ideias do autor e sua influência na construção da educação brasileira ao longo do século XX.

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA ESCOLA NOVA

Em *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, Lourenço Filho apresenta os fundamentos da renovação educacional a partir das contribuições da Biologia, da Psicologia e das Ciências Sociais. A obra busca superar práticas tradicionais e propor uma educação centrada no aluno, considerando aspectos como desenvolvimento, maturação, motivação, aprendizagem e diferenças individuais. Mais do que apresentar os princípios escolanovistas, o autor procura aproximá-los da prática docente, oferecendo subsídios para que os professores reorganizem métodos, objetivos e procedimentos de ensino de acordo com as características dos educandos (Figueira, 2010).

A obra está organizada em três partes: “As Bases”, “Os Sistemas” e “A Problemática”. Na primeira, são discutidos os fundamentos científicos relacionados ao crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e personalidade; na segunda, são apresentados modelos pedagógicos renovadores, como os de Montessori e Decroly, além do método de projetos e das unidades de trabalho; e, na terceira, são abordadas questões relacionadas à filosofia, à política e à renovação educacional. Ao longo da obra, Lourenço Filho defende uma compreensão do desenvolvimento humano como processo contínuo, influenciado por fatores biológicos, psicológicos e sociais, o que exige que a escola respeite tanto as fases de desenvolvimento quanto as particularidades de cada criança (Figueira, 2010).



Nesse sentido, a principal contribuição da obra está na defesa de uma prática pedagógica orientada pelo conhecimento científico e pela adaptação do ensino às condições dos alunos. Lourenço Filho entende que o professor deve considerar as diferentes experiências, capacidades, interesses e ritmos de aprendizagem, planejando suas ações de maneira gradual e adequada às necessidades dos educandos.

Essa concepção também fundamenta sua defesa de uma educação integral e da articulação entre escola, família e condições de vida da criança. Assim, *Introdução ao Estudo da Escola Nova* constitui uma importante expressão de seu projeto de modernização da educação brasileira, ao buscar transformar tanto a compreensão sobre o aluno quanto as formas de organizar e desenvolver o ensino (Figueira, 2010).

Assim, de forma resumida,

O livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, foi grande referência na disseminação de novas proposições para a educação brasileira, especialmente quando se trata da apropriação dos princípios escolanovistas. O objetivo da obra era o de apresentar e analisar os novos sistemas didáticos que vinham sendo utilizados na Europa e nos Estados Unidos, possibilitando que o professorado brasileiro pudesse ter acesso a essas informações, estudando e refletindo sobre como transformar a educação naquele período (Amaral, 2026, p. 61).

A primeira edição de *Introdução ao Estudo da Escola Nova* foi publicada pela Seção Editora da Companhia Melhoramentos de São Paulo. A obra alcançou ampla repercussão, destacando-se por ser uma das primeiras produções pedagógicas de autoria brasileira a atingir um público expressivo e, posteriormente, receber versões em outros idiomas. A articulação entre Biologia, Psicologia e Sociologia permitia, em sua perspectiva, uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano, considerando a interação entre características individuais, processos psicológicos e condições sociais (Amaral, 2026).

Essa concepção se aproximava dos princípios da Escola Nova ao valorizar as diferenças entre os sujeitos, suas potencialidades e as relações estabelecidas com o ambiente. Em contraposição a uma educação voltada à padronização dos indivíduos, Lourenço Filho defendia uma escola atenta à criança e, simultaneamente, à comunidade da qual ela fazia parte. Desse modo, a instituição escolar deveria ultrapassar a simples transmissão de conteúdos e se relacionar com o contexto histórico e sociocultural em que



estava inserida. A educação, portanto, seria compreendida como um processo dinâmico, no qual desenvolvimento individual e vida coletiva se influenciam mutuamente, reforçando a perspectiva de uma escola capaz não apenas de acompanhar, mas também de participar das transformações da sociedade (Amaral, 2026).

TESTES ABC

Como bem elucidado por Amaral (2026), a obra *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* surgiu no contexto das dificuldades enfrentadas pela escola brasileira nas primeiras décadas do século XX, especialmente diante dos elevados índices de repetência no primeiro ano. Lourenço Filho propôs os testes como instrumentos destinados a identificar o nível de maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo reconhecer diferenças individuais e organizar o ensino de maneira mais adequada às condições dos alunos. A obra, estruturada em seis capítulos, apresenta os fundamentos dos testes, seus critérios de aferição, resultados, formas de aplicação, possibilidades de intervenção pedagógica e relações com a observação de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem (Amaral, 2026).

Nos capítulos iniciais, o autor discute os fundamentos e a validação dos Testes ABC, defendendo procedimentos padronizados e a utilização de dados quantitativos para estabelecer referências comparativas. Os resultados poderiam cumprir funções diagnósticas, ao identificar características individuais e o perfil geral das turmas, e prognósticas, ao subsidiar a organização escolar e a formação de grupos com níveis semelhantes de maturidade.

Lourenço Filho também orientava que leitura e escrita fossem trabalhadas de maneira articulada, reconhecendo sua relação no processo de alfabetização. Dessa forma, os testes não se limitavam à classificação dos alunos, mas pretendiam fornecer informações para orientar o planejamento e a organização das práticas escolares (Amaral, 2026).

Nos capítulos finais, os Testes ABC são apresentados também como recursos para o acompanhamento individual e a intervenção pedagógica. A partir dos resultados, o



professor poderia conhecer melhor as capacidades dos alunos, ajustar procedimentos didáticos e propor estratégias corretivas, evidenciando que a maturidade, embora importante, não constituía o único fator determinante da aprendizagem.

A discussão sobre as chamadas “crianças-problema” amplia essa perspectiva ao aproximar a avaliação experimental da observação clínica, indicando que os resultados dos testes deveriam ser interpretados em conjunto com outros aspectos do comportamento infantil. Assim, a proposta de Lourenço Filho evidencia uma tentativa de articular avaliação psicológica, observação e prática pedagógica, colocando o conhecimento sobre as características individuais das crianças a serviço da organização e da eficiência do ensino (Amaral, 2026).

Ou seja, em *Testes ABC*, Lourenço Filho fundamenta sua proposta na compreensão da educação como processo de adaptação e socialização, da escola como instituição responsável pela formação dos indivíduos e da alfabetização como instrumento de apropriação cultural, envolvendo de forma articulada a leitura e a escrita.

Diante dos elevados índices de repetência nas séries iniciais, o autor defende, com base em pesquisas experimentais, que o fracasso na alfabetização estaria relacionado também às diferenças individuais de maturidade, que poderiam ser avaliadas e consideradas na organização do ensino. Compostos por oito provas e acompanhados de orientações detalhadas para sua aplicação, os testes buscavam conferir maior objetividade, eficiência e controle ao processo de avaliação, articulando conhecimentos psicológicos e procedimentos experimentais à organização escolar (Magnani, 1996).

Para a autora, a continuidade da valorização de Lourenço Filho como educador e intelectual esteve diretamente relacionada à permanência e à consolidação de *Testes ABC* como obra de referência. As sucessivas edições contribuíram para reforçar a autoridade do autor e a importância atribuída aos testes, por meio de referências à sua trajetória, à repercussão nacional e internacional da obra e às atualizações incorporadas ao longo do tempo. Esse processo também favoreceu a institucionalização dos testes, que passaram gradativamente a ser reconhecidos como instrumento relevante para a avaliação e a organização do ensino (Magnani, 1996).



Embora a estrutura geral, os fundamentos teóricos e grande parte do material de aplicação tenham sido mantidos nas diferentes edições, Lourenço Filho realizou acréscimos e atualizações, especialmente relacionados à repercussão dos testes e às pesquisas produzidas sobre eles. Dessa forma, até a edição de 1974, a obra preservou seus princípios centrais ao mesmo tempo em que ampliou sua legitimidade e alcance. A permanência de *Testes ABC* ao longo de décadas evidencia, portanto, um processo de consolidação de sua autoridade no campo educacional e de transformação da obra em referência para a compreensão e a avaliação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita (Magnani, 1996).

O LEGADO DE LOURENÇO FILHO

Para Amaral (2026, p. 58):

pode-se verificar que de fato suas contribuições e sua influência foram determinantes na construção de uma pedagogia científica no Brasil e na consolidação da educação como um campo de conhecimento estratégico para a modernização social. Seu legado permanece como objeto de análise e referência para os estudos da História da Educação.

Sua produção intelectual, caracterizada pela aproximação entre fundamentos teóricos e experiências práticas, contribuiu para o desenvolvimento de uma pedagogia orientada por bases científicas, na qual os conhecimentos da psicologia assumiram papel relevante. O legado de Lourenço Filho permanece reconhecido na educação brasileira contemporânea, sobretudo por sua atuação em favor da modernização do ensino e pela busca de estabelecer diálogos entre a educação e diferentes áreas do conhecimento científico (Amaral, 2026).

Ao longo de sua trajetória, o educador esteve envolvido com a formação de professores, a administração pública, a organização de instituições educacionais, a pesquisa e a produção de conhecimentos relacionados à psicologia e à pedagogia. Dessa forma, sua contribuição está relacionada tanto à construção de novos modos de compreender a educação quanto à tentativa de transformar esses conhecimentos em instrumentos para orientar as práticas escolares.



Um dos principais aspectos de seu legado está justamente na aproximação entre psicologia e educação. Lourenço Filho contribuiu para fortalecer a compreensão de que os processos de ensino e aprendizagem precisam considerar o desenvolvimento, as características, os interesses e as diferenças entre os estudantes. Essa perspectiva representou uma mudança importante em relação a práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e em formas tradicionais de avaliação.

Ao defender a observação, a investigação e o conhecimento científico como elementos importantes para a organização do ensino, o autor ajudou a construir uma concepção de prática pedagógica mais atenta às condições concretas dos alunos. Essa contribuição permanece relevante, sobretudo porque a escola contemporânea continua enfrentando o desafio de reconhecer que os estudantes não aprendem da mesma maneira nem apresentam as mesmas necessidades.

A preocupação com a formação dos professores também constitui uma dimensão importante de sua contribuição. Para Lourenço Filho, o trabalho docente deveria estar apoiado em conhecimentos capazes de auxiliar o professor na compreensão dos processos educativos e das características dos educandos. Essa concepção se aproxima de uma questão ainda presente na educação brasileira, que é a necessidade de fortalecer a formação docente para que o professor possa articular conhecimentos teóricos, planejamento e prática pedagógica.

Nesse sentido, seu pensamento permite compreender que ensinar não consiste apenas em dominar determinado conteúdo, mas também em conhecer os sujeitos envolvidos no processo educativo e refletir sobre as melhores formas de favorecer sua aprendizagem.

Outro elemento que permanece significativo é sua defesa da renovação dos métodos de ensino. Em *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, Lourenço Filho apresentou diferentes experiências pedagógicas e buscou aproximar o professor brasileiro das discussões que estavam sendo realizadas em outros países. Sua preocupação com a relação entre teoria e prática, com a participação do aluno e com a adequação das atividades às características dos educandos contribuiu para ampliar a discussão sobre o papel da escola.



Ainda hoje, questões como metodologias ativas, aprendizagem significativa, participação dos estudantes e contextualização dos conteúdos fazem parte dos debates educacionais. Embora esses conceitos não possam ser simplesmente identificados com as propostas de Lourenço Filho, é possível perceber que algumas das preocupações presentes em seu pensamento continuam fazendo parte dos desafios da escola.

Os Testes ABC também representam uma parte importante de seu legado, principalmente pela tentativa de utilizar conhecimentos psicológicos e procedimentos sistemáticos para compreender as condições de aprendizagem da leitura e da escrita. Em um contexto marcado por elevados índices de repetência e dificuldades de alfabetização, Lourenço Filho buscou criar instrumentos que permitissem conhecer as características dos alunos e organizar o ensino a partir dessas informações. Essa preocupação com a avaliação como instrumento de conhecimento e acompanhamento dos estudantes ainda encontra espaço na educação contemporânea.

Entretanto, sua utilização precisa ser compreendida criticamente. A experiência educacional atual demonstra que os resultados de instrumentos avaliativos não podem ser considerados de forma isolada, pois a aprendizagem envolve também aspectos sociais, culturais, pedagógicos e econômicos. Assim, o legado de Lourenço Filho pode ser retomado não pela reprodução de seus instrumentos, mas pela importância atribuída à avaliação como possibilidade de conhecer o aluno e orientar a ação pedagógica.

Essa leitura crítica é necessária porque algumas concepções presentes em sua produção estavam relacionadas ao contexto científico e educacional de sua época. A valorização da mensuração, da padronização e da maturidade como elementos para explicar as diferenças de aprendizagem apresenta limites quando analisada à luz das concepções contemporâneas de educação.

O risco de considerar determinadas características individuais como naturais ou fixas pode contribuir para classificações que acabam responsabilizando o estudante por dificuldades que também podem estar relacionadas às condições de ensino e às desigualdades sociais.

Da mesma forma, como discutido anteriormente, sua compreensão da educação infantil apresentava limites ao aproximar o papel da professora de características



tradicionalmente associadas à maternidade. Por isso, reconhecer sua importância histórica não significa aceitar integralmente suas ideias, mas compreendê-las em seu tempo e analisar criticamente aquilo que permanece pertinente e aquilo que precisa ser superado.

Nesse sentido, a atualidade de Lourenço Filho está menos na aplicação direta de suas propostas e mais nas questões que seu pensamento ajuda a colocar em discussão. A necessidade de compreender os processos de aprendizagem, valorizar a formação dos professores, aproximar teoria e prática, utilizar conhecimentos científicos na educação e repensar os métodos de ensino continuam presentes no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, os avanços produzidos pelas pesquisas educacionais exigem que essas questões sejam analisadas a partir de perspectivas mais amplas, que reconheçam a diversidade dos estudantes, as desigualdades sociais e a dimensão histórica e cultural da educação.

Portanto, o legado de Lourenço Filho está relacionado à própria construção do campo educacional brasileiro e à tentativa de aproximar a escola dos conhecimentos produzidos pela psicologia e por outras áreas científicas. Sua participação no movimento da Escola Nova, sua atuação na formação de professores, suas pesquisas e sua produção intelectual contribuíram para modificar a maneira como determinados problemas educacionais eram compreendidos no Brasil. Estudar seu pensamento atualmente significa, portanto, reconhecer sua importância histórica, mas também estabelecer um diálogo crítico com suas ideias. Dessa forma, Lourenço Filho permanece como uma referência importante para pensar a educação brasileira, não como um modelo acabado a ser reproduzido, mas como um intelectual cuja obra permite compreender debates que atravessaram o século XX e que, sob novas formas, continuam presentes na educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória de Lourenço Filho permite compreender a importância de sua atuação para a construção e renovação da educação brasileira no século XX. Sua experiência como professor, pesquisador, gestor e escritor esteve diretamente relacionada às mudanças que marcaram o campo educacional naquele período.



Vinculado ao movimento da Escola Nova, o autor defendeu a necessidade de aproximar a educação dos conhecimentos científicos e de repensar os métodos de ensino, atribuindo à psicologia um papel importante na compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. Sua atuação também demonstrou que suas ideias não permaneceram restritas ao campo teórico, mas estiveram presentes em reformas educacionais, na formação de professores e na organização de instituições e políticas voltadas à educação.

Suas principais obras, especialmente *Introdução ao Estudo da Escola Nova* e *Testes ABC*, revelam a preocupação em compreender o aluno e tornar o ensino mais organizado, sistemático e adequado às diferentes condições de aprendizagem. A aproximação entre psicologia e pedagogia, a valorização da observação, a atenção às diferenças individuais e a busca por uma relação mais próxima entre teoria e prática constituem aspectos importantes de seu pensamento.

Ao mesmo tempo, a análise realizada demonstra que algumas de suas concepções precisam ser compreendidas de maneira crítica, principalmente aquelas relacionadas à padronização, à mensuração e a determinadas explicações maturacionais do desenvolvimento infantil. Dessa forma, reconhecer sua contribuição histórica não significa reproduzir suas propostas de maneira acrítica, mas compreender seus avanços e limites a partir do contexto em que foram produzidas.

Por fim, o legado de Lourenço Filho permanece relevante porque muitas das questões presentes em suas reflexões continuam fazendo parte dos desafios da educação contemporânea. A formação docente, a aprendizagem, a avaliação, a relação entre teoria e prática e a necessidade de compreender a diversidade dos estudantes ainda exigem reflexão e investigação.

Seu pensamento, portanto, pode ser retomado como uma referência histórica para compreender a construção da psicologia da educação e da Escola Nova no Brasil, sem perder de vista as transformações ocorridas no campo educacional ao longo do tempo. Estudar Lourenço Filho é reconhecer a importância de sua contribuição para a educação brasileira e, ao mesmo tempo, compreender que o conhecimento educacional está em permanente construção, exigindo diálogo entre diferentes áreas, revisão de concepções e



compromisso com uma escola capaz de responder às necessidades dos sujeitos e da sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, F. A. B. do. **Lourenço Filho e o campo da Psicologia da Educação no Brasil (1921-1933)**. 2026. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2026.

COUTINHO, P. M. O movimento Escola Nova no contexto histórico do primeiro Governo de Getúlio Vargas (1930-1945). **History of Education in Latin America – HistELA**, v. 6, e33347, 2023.

DUENHAS, F. O. **Psicologia da aprendizagem e educação profissional no Brasil (1940 – 1950): estudo dos escritos de Lourenço Filho sobre a aprendizagem profissional**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2017.

FIGUEIRA, P. F. F. **Lourenço Filho e a Escola Nova no Brasil: estudo sobre os Guias do Mestre da série graduada de leitura Pedrinho**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010.

LAZARETTI, L. M. Lourenço Filho e a educação da criança pré-escolar: interlocuções entre Pedagogia e Psicologia. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22, n. 1, jan./jun. 2017.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

Lourenço Filho. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 17, n. 1, p. 53–53, 1997.

MAGNANI, M. R. M. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 31, 1996.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. de. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 26, p. 173-190, 1º sem. de 2008.

TOLEDO, R. B. M. de; LIMA, G. G. de. Lourenço Filho: pioneirismo e legado na psicologia e educação brasileiras. **Revista Inova Ciência & Tecnologia**, Uberaba, v. 11, n. 1, 2026.



CAPÍTULO III

ANÍSIO TEIXEIRA: A ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA

*Francilino Paulo de Sousa*¹²;
*Taise Helena de Sousa Silva*¹³;
*Miron Menezes Coutinho*¹⁴;
*Helayne Mikaele Silva Lima*¹⁵;
*Sônia Patrícia Florentino da Silva Araujo*¹⁶.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-03

INTRODUÇÃO

O Pesquisador Anísio Teixeira (1900-1971) ocupa, inquestionavelmente, um lugar de destaque na história da educação brasileira, especialmente por sua defesa de uma escola pública, gratuita, laica e destinada a todos. Para Nunes (2000a), a contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira representa uma defesa firme da educação como direito social e instrumento de democratização do ensino de qualidade.

Seu compromisso com a democracia se expressou na valorização da pesquisa voltada aos problemas sociais, na atuação pública e na construção de instituições comprometidas com a transformação da ciência, da cultura, da política e da sociedade. Por meio de sua produção intelectual e de sua atuação administrativa, Anísio Teixeira consolidou uma concepção de educação para a democracia que permanece atual e relevante (Nunes, 2000a).

Sua trajetória intelectual e profissional esteve profundamente relacionada aos debates sobre a organização da educação nacional e sobre o papel da escola na construção de uma sociedade democrática. Influenciado pelo pensamento educacional de John Dewey (1859-1952) e Willian Kilpatrick (1871-1965) e pelas ideias do movimento da

12 <http://lattes.cnpq.br/9873423702616446>. <https://orcid.org/0009-0000-4880-3564>. E-mail: fpslm@yahoo.com.br.

13 <http://lattes.cnpq.br/1803224758433330>. <https://orcid.org/0000-0002-3813-187X>. E-mail: taisehelela@yahoo.com.br.

14 <http://lattes.cnpq.br/2869143969812686>. <https://orcid.org/0009-0006-6701-9920>. E-mail: mironcoutinho2019@gmail.com.

15 <http://lattes.cnpq.br/5230484569954426>. <https://orcid.org/0009-0000-8070-0215>. E-mail: helayne.lima@prof.ce.gov.br.

16 <http://lattes.cnpq.br/2597705190456075>. <https://orcid.org/0009-0002-9178-2521>. E-mail: soniafloren0092@gmail.com.



Escola Nova, Anísio Teixeira compreendeu a educação como elemento fundamental para a formação dos sujeitos e para o fortalecimento da democracia (Fraz et al., 2024). Por meio de sua produção intelectual e de sua atuação administrativa, Anísio Teixeira consolidou uma concepção de educação para a democracia que permanece atual e relevante (Nunes, 2000a).

Ao longo de sua atuação como educador, administrador e intelectual, Anísio Teixeira participou de importantes iniciativas de renovação educacional no Brasil. Sua atuação em diferentes espaços da administração pública e da formação universitária permitiu que suas ideias não permanecessem apenas no campo teórico, mas fossem também incorporadas a projetos concretos de organização dos sistemas de ensino. Nesse percurso, destacou-se sua preocupação com a ampliação do acesso à educação e com a necessidade de garantir uma escola capaz de oferecer formação de qualidade, superando o caráter restritivo e desigual que historicamente marcou a educação brasileira.

Santos e Leão (2026) explicam que, após uma viagem à Europa, Anísio Teixeira decidiu se dedicar à educação e, em 1924, foi nomeado Instrutor Geral do Ensino pelo governador Francisco Góes Calmon, passando a dirigir a instrução pública de Salvador. Nesse período, deparou-se com um sistema marcado pela precariedade, pela falta de professores e recursos, pela ausência de fiscalização e pela influência político-eleitoral na administração dos cargos educacionais.

Diante desse cenário, passou a defender a valorização do ensino público como condição para a construção de uma sociedade democrática, afastando-se da lógica que privilegiava escolas vinculadas às elites políticas. Interessado pelas questões pedagógicas, aprofundou seus estudos e, em 1927, realizou uma viagem de sete meses aos Estados Unidos, onde conheceu as ideias do filósofo e educador John Dewey, que influenciariam significativamente sua concepção de educação (Santos; Leão, 2026).

O pensamento de Anísio Teixeira também se caracteriza pela compreensão de que a educação não deveria ser tratada como privilégio de determinados grupos sociais, mas como um direito de todos e uma condição necessária para a participação democrática. Por essa razão, suas reflexões abordam temas como escola pública, democracia, igualdade de



oportunidades, formação integral, organização dos sistemas educacionais e relação entre educação e sociedade.

Suas principais obras expressam esse projeto e permitem compreender as bases filosóficas, políticas e educacionais que orientaram sua defesa de uma educação pública comprometida com a democratização da sociedade brasileira.

Neste capítulo, inicialmente, será apresentada a trajetória acadêmica e profissional de Anísio Teixeira, destacando acontecimentos e experiências que contribuíram para a formação de seu pensamento educacional. Em seguida, será discutida sua concepção de educação democrática e sua relação com a construção de uma escola pública destinada a todos. Posteriormente, serão analisadas algumas de suas principais obras, buscando identificar as contribuições apresentadas para a educação brasileira.

Por fim, será discutido o legado de Anísio Teixeira e a atualidade de suas ideias diante dos desafios contemporâneos da escola pública, considerando tanto a importância de suas contribuições quanto os limites e questões que precisam ser compreendidos à luz do contexto educacional em que vivemos.

ANÍSIO TEIXEIRA: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

De acordo com Paulilo (2025, p. 1-2),

Anísio Teixeira foi um intelectual brasileiro profícuo e cosmopolita. Sua obra não é apenas extensa, também é especialmente importante pelos diálogos que estabeleceu com o debate internacional sobre a educação. [...] Como resultado de um contínuo esforço de intercâmbio de ideias, Teixeira consolidou-se como um importante intelectual do campo progressista da educação. O conjunto da sua obra é uma referência ainda atual sobre a história da luta pela democratização da educação no Brasil. Internacionalmente, ele colaborou com a Unesco para a realização de estudos sobre as relações raciais e a assimilação cultural por meio de projetos de pesquisa na área das ciências sociais. Essa importância de Anísio Teixeira é expressa na quantidade de estudos sobre sua obra e atuação. Trata-se de um protagonista indispensável na história das reformas da educação pública que, entre as décadas de 1920 e 1930, buscaram configurar uma nova estrutura escolar no Brasil.

Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900, em Caetité, na Bahia, e recebeu sua formação inicial em instituições jesuítas. Após concluir o ensino secundário

em Salvador, formou-se em Direito no Rio de Janeiro, em 1922. Embora tenha considerado seguir a vida religiosa, optou posteriormente pela educação, iniciando sua atuação pública em 1924, quando assumiu a Inspetoria-Geral do Ensino da Bahia. Nesse cargo, permaneceu até 1929 e promoveu iniciativas de reorganização da instrução pública, entrando em contato direto com os problemas estruturais do sistema educacional brasileiro (INEP, 2000).

Figura 1: Anísio Teixeira.



Fonte: Revista Pesquisa FAPESP (Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/anisio-teixeira/>).

Sua formação pedagógica foi ampliada pelas viagens aos Estados Unidos. Em 1927, realizou estudos sobre organização escolar e registrou suas observações na obra *Aspectos Americanos de Educação*. No ano seguinte, retornou ao país para cursar o *Teachers College* da *Columbia University*, onde obteve o título de *Master of Arts* em Educação. Nesse período, aproximou-se das ideias de John Dewey e William Heard Kilpatrick, que exerceram forte influência sobre seu pensamento. Em 1930, contribuiu para a divulgação das ideias de Dewey no Brasil por meio da tradução de seus textos, reunidos posteriormente em *Vida e Educação* (INEP, 2000).

A partir de 1931, Anísio Teixeira passou a atuar no Rio de Janeiro e assumiu a direção do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal, função que exerceu até 1935. Nesse período, promoveu mudanças destinadas a organizar o ensino em diferentes níveis e criou, em 1932, o Instituto de Educação. Também participou do



movimento de renovação educacional e assinou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que defendia uma educação pública, gratuita, universal e laica. Após deixar o cargo por razões políticas, afastou-se temporariamente da vida pública, retornando ao cenário educacional em 1946, quando atuou junto à Unesco, e, no ano seguinte, assumiu a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia. Nessa função, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque, concebido como espaço de formação integral das crianças (INEP, 2000).

A partir de 1951, sua atuação se concentrou novamente no âmbito federal, especialmente na Capes e no Inep, onde fortaleceu a formação de professores, a pós-graduação, a produção de materiais pedagógicos e a pesquisa educacional. Criou iniciativas voltadas ao levantamento das condições do ensino e à investigação da realidade social brasileira, destacando a importância da pesquisa para a formulação de políticas educacionais. Também participou da criação e consolidação da Universidade de Brasília e dos debates que resultaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (INEP, 2000).

Anísio Teixeira foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), criada em 1961 em parceria com Darcy Ribeiro, e assumiu sua reitoria em 1963. Com o golpe militar de 1964, deixou a Capes e a direção da universidade, seguindo para os Estados Unidos, onde atuou como professor convidado em instituições de ensino superior, e posteriormente para o Chile, colaborando com a reorganização da universidade daquele país. Retornou ao Brasil em 1965 e, no ano seguinte, passou a atuar como consultor da Fundação Getúlio Vargas (FGV) (Squinsani, 2000).

Ao longo de sua trajetória, Anísio Teixeira destacou-se pela produção intelectual, pela criação de escolas e bibliotecas e pela defesa da renovação educacional brasileira. Entre suas principais obras estão *Aspectos americanos da educação* (1928), *Educação progressiva* (1934), *Educação para a democracia* (1936), *Educação é um direito* (1968), *Educação não é privilégio* (1968), *Educação para o mundo moderno* (1969) e *Ensino superior no Brasil*, publicada postumamente em 1989 (Squinsani, 2000). Continuou atuando na educação até sua morte, em 1971, deixando uma trajetória marcada pela defesa da escola pública, da democratização do ensino, da pesquisa educacional e de uma educação comprometida com a transformação social (INEP, 2000).

Quadro 1: Formação, atuação profissional, principais realizações e contribuições de Anísio Teixeira.

Período/Ano	Trajетória acadêmica e profissional	Principais ações, realizações e contribuições
1900	Nascimento em Caetité, Bahia.	Início da trajetória de um dos principais intelectuais da educação brasileira.
1907–1922	Formação em instituições jesuítas e graduação em Direito no Rio de Janeiro.	Formação inicial marcada pela educação religiosa e, posteriormente, pelo Direito.
1924–1929	Inspetor-Geral do Ensino da Bahia.	Contato direto com os problemas da educação pública e promoção de medidas de reorganização da instrução pública.
1927	Primeira viagem aos Estados Unidos para estudos sobre organização escolar.	Observação do sistema educacional norte-americano e produção de <i>Aspectos Americanos de Educação</i> .
1928–1929	Estudos no <i>Teachers College</i> , da <i>Columbia University</i> .	Obtenção do título de <i>Master of Arts</i> em Educação e aproximação com as ideias de John Dewey e William Heard Kilpatrick.
1930	Atuação como tradutor e divulgador das ideias de Dewey.	Tradução de textos de Dewey, posteriormente reunidos em <i>Vida e Educação</i> .
1931–1935	Diretor do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal.	Reformulação da educação em diferentes níveis e criação do Instituto de Educação, em 1932.
1932	Participação no movimento da Escola Nova.	Assinatura do <i>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</i> , em defesa da educação pública, gratuita, universal e laica.
1935	Participação na criação da Universidade do Distrito Federal.	Contribuição para a renovação e modernização do ensino superior brasileiro.
1935–1945	Afastamento da administração educacional por razões políticas.	Dedicação a atividades particulares, traduções e manutenção de intercâmbio intelectual com educadores.
1946–1947	Atuação junto à Unesco.	Participação em estudos e projetos internacionais relacionados à educação e às ciências sociais.
1947–1950	Secretário de Educação e Saúde da Bahia.	Criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola-Parque), com proposta de educação integral.
1951–1964	Atuação na Capes e no Inep.	Fortalecimento da formação docente, da pós-graduação, da pesquisa educacional e da produção de materiais pedagógicos.
1955	Criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).	Incentivo à pesquisa sociológica, histórica, antropológica e estatística sobre a realidade educacional brasileira.
1961	Participação na criação da Universidade de Brasília.	Atuação ao lado de Darcy Ribeiro na construção de um novo projeto de universidade brasileira.
1963	Reitor da Universidade de Brasília.	Participação na consolidação do projeto acadêmico da UnB.
1964	Afastamento após o golpe militar.	Deixa a Capes e a Reitoria da UnB; posteriormente atua como professor convidado nos Estados Unidos.
1965–1966	Retorno ao Brasil e atuação como consultor da Fundação Getúlio Vargas.	Continuidade da produção intelectual e da atuação no campo educacional.
1966–1971	Participação no Conselho Federal de Educação e outras atividades acadêmicas.	Continuidade da defesa da educação pública, democrática e fundamentada em pesquisa.



Período/Ano	Trajatória acadêmica e profissional	Principais ações, realizações e contribuições
1968–1969	Publicação de obras sobre educação e democracia.	Destaque para <i>Educação é um direito, Educação não é privilégio e Educação para o mundo moderno</i> .
1970	Recebimento do título de Professor Emérito.	Reconhecimento de sua contribuição à educação brasileira.
1971	Falecimento no Rio de Janeiro.	Deixa importante legado intelectual, institucional e político para a educação brasileira.
1989	Publicação póstuma de <i>Ensino superior no Brasil</i> .	Ampliação do legado de sua produção sobre a universidade e o ensino superior.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em INEP (2000) e Squinsani (2000).

Portanto, Anísio Teixeira teve sua trajetória marcada pelo compromisso persistente com a educação e com a construção de uma sociedade democrática. Mesmo diante das rupturas políticas e das dificuldades enfrentadas ao longo de sua vida pública, manteve a defesa da educação para a democracia como princípio orientador de sua atuação. Sua formação como educador foi construída por meio de estudos, viagens, relações intelectuais e, principalmente, pela experiência concreta na gestão educacional e no enfrentamento dos desafios de seu tempo.

Nesse percurso, desenvolveu a capacidade de articular pessoas e instituições em favor da transformação educacional, fazendo de sua própria vida um testemunho de compromisso com a educação, a superação de conformismos e a busca por uma sociedade mais democrática (Nunes, 2000b).

ANÍSIO TEIXEIRA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A educação escolar é compreendida como elemento fundamental para a formação de cidadãos capazes de participar da vida democrática, princípio reconhecido pela Constituição Federal de 1988, especialmente em seu art. 205. Nessa perspectiva, a escola assume uma função político-social voltada ao desenvolvimento da participação, do respeito aos direitos e da convivência com a diversidade (Santos; Leão, 2026).

Ao longo de aproximadamente quatro décadas de atuação pública, Anísio Teixeira construiu uma ampla produção intelectual composta principalmente por artigos, conferências e relatórios, além de algumas obras em formato de livro. Em seus escritos,



a democracia ocupa posição central, orientando sua compreensão sobre a escola, a sociedade e a educação brasileira. Seu pensamento buscava relacionar a transformação social promovida pela educação à renovação cultural, valorizando a ciência, o desenvolvimento econômico e a construção de uma sociedade democrática (Nunes, 2000a).

Para Anísio Teixeira, as sociedades democráticas deveriam preparar seus cidadãos para uma realidade plural, liberal e descentralizada, por meio de um sistema nacional articulado entre União, estados e municípios, com responsabilidades compartilhadas e participação de conselhos locais na gestão educacional. Essa concepção permanece relevante diante dos desafios brasileiros de consolidar a democracia e assegurar a todos uma educação pública de qualidade, capaz de favorecer a emancipação dos sujeitos e contribuir para a construção de um projeto de sociedade (Santos; Leão, 2026).

Ou seja, em sua perspectiva, a educação deveria ser compreendida como um direito de todos e não como privilégio de determinados grupos sociais. Essa concepção pode ser observada tanto em suas propostas voltadas à educação popular, destinada à formação de crianças, jovens e adultos, quanto em sua preocupação com a formação dos intelectuais; sua trajetória articulou democratização do acesso à educação, desenvolvimento cultural e formação de sujeitos capazes de participar ativamente da vida social (Nunes, 2000a).

Teixeira (1968) destaca três sistemas essenciais para a consolidação de uma experiência verdadeiramente democrática: educação, pesquisa e difusão do conhecimento. Embora presentes nas sociedades democráticas, esses sistemas nem sempre funcionam de maneira articulada e efetiva, contribuindo para o conflito entre interesses particulares e interesses coletivos.

Nesse contexto, a pesquisa assume papel relevante ao buscar compreender os problemas sociais e identificar interesses públicos capazes de favorecer o diálogo entre diferentes grupos e subsidiar a construção de políticas e legislações voltadas ao bem comum. Assim, a educação ultrapassa a formação especializada para determinadas funções e passa a constituir um direito de todos, relacionado à preparação dos indivíduos para sua participação na sociedade (Teixeira, 1968).



Para Teixeira (1968), reconhecer a educação como direito significa compreendê-la como um interesse público que deve ser assegurado e promovido pelo Estado. A educação comum deve oferecer uma formação básica compartilhada, a partir da qual os indivíduos possam desenvolver suas diferentes aptidões e seguir trajetórias diversas, de acordo com suas capacidades e interesses. Nessa perspectiva, a escola contribui para uma sociedade mais aberta, dinâmica e democrática, na qual a formação educacional amplia as possibilidades de participação social e de desenvolvimento individual (Teixeira, 1968).

Ao longo de sua trajetória, Anísio Teixeira enfrentou críticas e resistências em diferentes cargos públicos, especialmente durante os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em sua defesa, reafirmou princípios que orientavam sua atuação, posicionando-se contra uma educação destinada exclusivamente à formação das elites e contra problemas como o analfabetismo, o abandono e a repetência escolar. Também criticava as desigualdades no acesso ao ensino médio e superior, a excessiva seletividade das universidades e a fragilização do ensino superior provocada pela expansão de instituições sem condições adequadas de funcionamento (Nunes, 2000b).

Assim, em contrapartida, defendia uma escola pública organizada e de qualidade, capaz de oferecer uma formação básica comum a toda a população brasileira, considerando as especificidades das áreas urbanas e rurais. Propunha ainda um ensino médio fundamentado na língua, na cultura nacional e na ciência, além de defender a aplicação dos recursos públicos para assegurar a educação básica gratuita a todos e apoiar, de forma criteriosa, a continuidade dos estudos. Em sua concepção, a educação deveria estar articulada ao desenvolvimento do país, contribuindo para que os jovens compreendessem sua realidade e participassem conscientemente do processo de construção da autonomia nacional (Nunes, 2000b).

De acordo com o educador,

Deixada a si mesma, a vida humana não produz democracia, mas, como nos confirma toda a história, regimes de afirmação das desigualdades humanas, não somente das desigualdades individuais, reais e intransponíveis, mas, fundadas mais ou menos nelas, de desigualdades artificiais profundas e, do ponto de vista democrático, consideradas iníquas. Ou a educação se faz o processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar. Daí ser a educação um dos



fundamentos da crença democrática [...] não vem a escola sendo o desejo do instrumento de sua realização, mas, tantas vezes, um outro meio de se preservarem as desigualdades sociais. É que não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social (Teixeira, 2006, p. 254).

A democracia depende de uma educação que alcance todos os indivíduos, pois sua consolidação exige a formação ampla dos cidadãos e a superação de desigualdades construídas historicamente. Enquanto outras formas de organização social podem restringir a educação a determinados grupos, a democracia pressupõe uma educação pública e acessível a todos, em quantidade e qualidade suficientes para favorecer a participação social, a transformação da realidade e a construção de uma sociedade mais justa (Teixeira, 2006).

Logo, Anísio Teixeira, dotado de sólida formação intelectual, identificou no atraso cultural e na precariedade do ensino brasileiro um dos principais obstáculos ao desenvolvimento nacional. Por isso, defendeu a renovação educacional como caminho para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária, deixando importante contribuição para a organização do sistema educacional brasileiro.

Seu projeto estava voltado à consolidação de uma educação pública de qualidade e acessível a todos, compreendendo os problemas educacionais como uma questão nacional capaz de influenciar os demais desafios do país. Apesar das resistências e dos embates enfrentados ao longo de sua trajetória, Teixeira se manteve dedicado à busca de alternativas para transformar a educação, afastando-se progressivamente dos dogmas religiosos e ampliando suas referências intelectuais a partir das experiências vivenciadas no exterior (Dias; Camargo; Almeida, 2021).

Em síntese, o pensamento de Anísio Teixeira tinha como eixo central a educação como fundamento da democracia. Para ele, a escola não deveria se limitar à transmissão de conhecimentos, mas formar sujeitos capazes de compreender a realidade, participar da vida social e exercer seus direitos. Por isso, defendia uma educação pública, gratuita, de qualidade e acessível a todos, rejeitando um sistema destinado à formação das elites. A democratização do ensino deveria garantir uma formação básica comum e, ao mesmo tempo, possibilitar que cada indivíduo desenvolvesse suas diferentes aptidões e



trajetórias, contribuindo para uma sociedade mais justa, plural e igualitária (Nunes, 2000a; Teixeira, 1968, 2006).

Assim, educar, para Anísio Teixeira, significava criar condições para a própria realização da democracia. A transformação da sociedade dependeria de uma educação planejada para superar desigualdades, ampliar a participação social e formar cidadãos preparados para intervir conscientemente na realidade. Nesse projeto, educação, pesquisa e difusão do conhecimento deveriam estar articuladas às necessidades da sociedade e ao desenvolvimento nacional. Sua defesa da escola pública e de um sistema educacional organizado e democrático expressava, portanto, não apenas uma preocupação pedagógica, mas um projeto de sociedade no qual a educação constituísse um direito de todos e um instrumento de emancipação, desenvolvimento e construção da democracia (Nunes, 2000b; Teixeira, 1968, 2006).

PRINCIPAIS OBRAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A escolha das obras *Educação não é privilégio* (1957) e *Educação é um direito* (1968) se justifica pela centralidade que ambas ocupam na compreensão do pensamento educacional de Anísio Teixeira, especialmente em relação à defesa da escola pública e democrática. Enquanto a primeira enfatiza a crítica à educação como privilégio de determinados grupos e a necessidade de democratização do ensino, a segunda reforça a educação como direito de todos e como responsabilidade social e do Estado. Juntas, as obras permitem compreender como Teixeira articulou educação, igualdade de oportunidades e democracia, aspectos fundamentais para discutir a permanência e a atualidade de seu legado na escola pública brasileira.

EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO

Em *Educação não é privilégio*, publicada originalmente em 1957, Anísio Teixeira faz uma crítica à estrutura educacional brasileira, marcada, segundo sua análise, por características aristocráticas e pela manutenção de privilégios sociais. O autor contrapõe esse modelo à concepção de uma escola comum e acessível a todos, inspirada nos ideais



de universalização da educação que ganharam força a partir da Revolução Francesa. Para ele, a educação não deveria reproduzir as diferenças de classe, mas oferecer condições para que os indivíduos desenvolvessem suas capacidades e encontrassem, por meio da escola, possibilidades de participação na vida social (Marçal; Zucchetti, 2015).

Teixeira também questiona os métodos tradicionais de ensino, considerados inadequados diante das transformações da sociedade moderna. Em seu entendimento, a escola deveria superar o modelo centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos e adotar práticas mais dinâmicas, vinculadas à experiência, à reflexão e à participação dos estudantes.

Como defensor da Escola Nova, valorizava a articulação entre conhecimento científico e experiência, compreendendo a escola como espaço de formação para a vida em sociedade. Nessa perspectiva, a escola pública deveria favorecer a aproximação entre diferentes grupos sociais, combater preconceitos e ampliar as oportunidades educacionais, sem reproduzir uma educação organizada segundo as classes sociais (Marçal; Zucchetti, 2015).

Nesse sentido, o projeto educacional de Anísio Teixeira estava associado à construção de uma escola pública democrática, flexível e comprometida com a qualidade do ensino. O autor defendia maior autonomia das instituições para adequar suas práticas às condições locais, além da valorização de iniciativas educacionais sérias e eficientes. Embora reconhecesse os obstáculos políticos e sociais à concretização dessas propostas, seu pensamento permanece atual diante das desigualdades educacionais brasileiras (Marçal; Zucchetti, 2015).

Souza (2018) complementa que, em *Educação não é privilégio*, as ideias de Anísio Teixeira provocaram repercussões nos campos acadêmico e político, especialmente por sua defesa de uma escola pública, universal e democrática, em oposição às estruturas educacionais que historicamente reproduziam privilégios. Sua posição também gerou resistência de setores que viam suas propostas como ameaça a interesses já consolidados, sobretudo durante os debates sobre a educação brasileira (Souza, 2018).



Outro aspecto fundamental de seu pensamento foi a defesa da educação integral, compreendida para além do ensino da leitura, da escrita e do cálculo. A formação escolar deveria envolver conhecimentos científicos e culturais, artes, educação física, recreação, valores éticos e preparação para a vida e para o trabalho, favorecendo o desenvolvimento amplo das potencialidades dos estudantes. Nesse sentido, a escola pública assumiria papel central na construção de uma sociedade democrática, formando sujeitos capazes não apenas de viver em democracia, mas de participar de sua construção (Souza, 2018).

A obra passou por sucessivas edições e ampliações, incorporando novos textos relacionados à educação democrática e à formação do povo brasileiro. A trajetória editorial demonstra a permanência das questões abordadas por Teixeira e a relevância atribuída à sua produção intelectual após sua morte. As diferentes edições contribuíram para preservar e atualizar o debate em torno de temas centrais de seu pensamento, como a educação popular, a escola pública e os fundamentos democráticos da educação, reafirmando a importância de sua obra para a compreensão dos desafios educacionais brasileiros (Fávero, 2000).

EDUCAÇÃO É UM DIREITO

A obra *Educação é um direito* estabelece uma relação direta com *Educação não é privilégio*. Segundo o próprio autor, as duas obras se complementam na defesa da educação como direito e na reflexão sobre seu papel na construção de uma sociedade democrática. A importância desses escritos ultrapassou o pensamento de Teixeira, alcançando outros intelectuais, como Paulo Freire, que consultou suas obras durante a elaboração de *Educação e atualidade brasileira* (Henning, 2022).

Na perspectiva histórica apresentada por Teixeira (1968), a educação passou a ser compreendida como um direito de todos especialmente a partir do século XVIII, quando as ideias democráticas ganharam força. Entretanto, o reconhecimento formal desse direito não significou, por si só, sua efetivação. O individualismo associado às primeiras concepções de liberdade contribuiu para que o acesso ao conhecimento permanecesse condicionado às possibilidades econômicas de cada indivíduo, favorecendo aqueles que dispunham de recursos para estudar.



Esse cenário contribuiu para que o século XIX apresentasse grande desenvolvimento material, mas também profundas desigualdades sociais. No século XX, diante das transformações sociais e dos impactos provocados pelas guerras, fortaleceu-se a compreensão de que a liberdade e o desenvolvimento humano dependem de condições sociais concretas e de oportunidades minimamente igualitárias.

Nesse contexto, a educação escolar deixou de ser entendida como uma possibilidade restrita a determinados grupos e passou a constituir uma necessidade coletiva, um problema de interesse público e um direito individual, cuja garantia envolve também a responsabilidade da sociedade e do Estado (Teixeira, 1968).

Para Teixeira (1968), a construção de uma sociedade democrática exige mais do que a ausência de interferência governamental, pois depende da existência de condições que possibilitem o desenvolvimento da inteligência, da liberdade e da participação social. Entre essas condições estão a universalização de uma educação de qualidade, a liberdade para a produção científica e o acesso amplo a sistemas de informação.

A escola, nesse processo, deveria contribuir para formar sujeitos capazes de agir com objetividade, tolerância, espírito investigativo, confiança e abertura às transformações produzidas pela ciência. Por isso, a escola pública assume uma função que ultrapassa a transmissão de conhecimentos, tornando-se espaço de formação social e de integração da comunidade (Teixeira, 1968).

Teixeira (1968, p. 36) destaca que “a escola pública é por excelência a escola da comunidade”, justamente por apresentar maior capacidade de responder às necessidades dos diferentes grupos sociais e contribuir para sua integração. Nessa concepção, a organização escolar deveria preservar relativa autonomia e proximidade com a realidade local, por meio de conselhos constituídos pela própria comunidade.

Contudo, essa autonomia não poderia significar isolamento, pois as diferenças econômicas e culturais entre os municípios poderiam produzir desigualdades na formação dos estudantes. Assim, a organização local deveria estar articulada à unidade nacional e às condições necessárias para assegurar a igualdade educacional (Teixeira, 1968).

Essa compreensão se torna ainda mais significativa quando Teixeira (1968) analisa a expansão da escola primária brasileira nas décadas de 1920 e 1930. A



industrialização e o aumento da demanda popular por escolarização favoreceram a ampliação do acesso, mas esse processo também ocorreu acompanhado da precarização da escola primária, que passou a atender um número cada vez maior de alunos, muitas vezes em condições inadequadas, enquanto os grupos socialmente mais favorecidos avançavam para níveis superiores de ensino.

Para o autor, portanto, democratizar a educação não significa apenas ampliar o número de matrículas, mas assegurar uma formação comum capaz de oferecer condições para que, posteriormente, os indivíduos desenvolvam suas diferentes aptidões e possam ocupar posições sociais de acordo com seus méritos e possibilidades.

Nesse sentido, afirmar a educação como direito significa reconhecê-la como interesse público e como condição necessária para a construção de uma sociedade democrática, integrada e socialmente mais justa. A escola pública, ao mesmo tempo em que deve considerar as particularidades de cada comunidade, precisa estar vinculada a um projeto nacional que impeça que as desigualdades econômicas e culturais dos diferentes territórios determinem desigualdades nas oportunidades educacionais (Teixeira, 1968).

O LEGADO DE ANÍSIO TEIXEIRA E A ATUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA

O legado de Anísio Teixeira permanece atual por sua defesa de uma educação democrática orientada pela autonomia, emancipação e igualdade de oportunidades. Sua concepção ultrapassava a preocupação com o acesso à escola, envolvendo também a organização de um sistema público capaz de assegurar qualidade, permanência e participação social.

Nunes (2000a) destaca que sua atuação e produção intelectual abrangeram questões centrais para a educação brasileira, como o financiamento do ensino, a organização do sistema público, a formação docente, a gestão educacional, a descentralização, a democratização do acesso e da permanência, a qualidade dos serviços educacionais e a universidade pública. Nesse sentido, o projeto de reforma educacional defendido por Teixeira estava associado a uma transformação mais ampla da sociedade,



voltada à redução de privilégios, hierarquias e desigualdades que historicamente marcaram o país.

Essa perspectiva também se manifesta na crítica de Anísio Teixeira aos dualismos educacionais, especialmente à separação entre uma formação destinada às elites e outra direcionada às camadas populares. Pinto (2021) evidencia que essa divisão historicamente colocou o ensino secundário de caráter propedêutico, voltado à continuidade dos estudos e ao acesso ao ensino superior, em posição privilegiada, enquanto a educação profissional era destinada principalmente aos jovens das camadas sociais mais pobres.

Para Teixeira, essa estrutura limitava a igualdade de oportunidades e contribuía para a reprodução das desigualdades sociais. A atualidade dessa crítica pode ser percebida nas políticas que buscam aproximar a formação científica, humanística e profissional, como ocorreu com o Programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007, ao propor maior integração entre o ensino médio e a educação profissional (Pinto, 2021).

Fraz *et al.* (2024) reforçam essa atualidade ao compreenderem que o pensamento anisiano oferece fundamentos para uma educação capaz de romper com dualismos ainda presentes na sociedade brasileira, entre eles as tensões entre ensino público e privado e entre educação laica e religiosa. Em um contexto marcado por desigualdades sociais que também se expressam no campo educacional, a defesa de uma escola pública de qualidade ganha relevância, sobretudo diante de situações de evasão, repetência e restrição das oportunidades educacionais. Assim, recuperar Anísio Teixeira não significa apenas retomar ideias de outro período histórico, mas refletir sobre a necessidade de uma educação que enfrente desigualdades, amplie direitos e forme sujeitos capazes de participar e transformar a realidade social.

Dessa forma, a atualidade do pensamento de Anísio Teixeira está relacionada à compreensão de que a democratização da escola exige mais do que a ampliação das matrículas, pressupõe condições efetivas de acesso, permanência, aprendizagem e participação para diferentes grupos sociais. Seu legado convida a pensar a escola pública como espaço de formação humana, cidadania e igualdade de oportunidades, bem como a questionar estruturas educacionais que reproduzem privilégios.



Como aponta Nunes (2000a), a própria ideia de reforma educacional defendida por Teixeira estava vinculada à diminuição das desigualdades sociais. Desse modo, seus princípios continuam oferecendo elementos para analisar os desafios contemporâneos da educação brasileira e para reafirmar a escola pública democrática como parte fundamental da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do pensamento educacional de Anísio Teixeira permite compreender a importância de sua atuação para a construção de uma concepção de educação vinculada à democracia e à transformação da sociedade brasileira. Ao longo de sua trajetória, o educador defendeu a necessidade de superar uma estrutura escolar marcada por privilégios e desigualdades, compreendendo a educação como um direito de todos e como responsabilidade do Estado.

Para Teixeira, a escola não deveria se limitar à transmissão de conhecimentos, mas contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender sua realidade, participar da vida social e exercer seus direitos. Dessa forma, sua defesa de uma escola pública, gratuita, de qualidade e acessível a todos estava diretamente relacionada à construção de uma sociedade mais democrática, igualitária e participativa.

A discussão de *Educação não é privilégio* e *Educação é um direito* evidenciou a continuidade e a complementaridade de algumas das principais ideias de Anísio Teixeira. Na primeira obra, destaca-se a crítica à educação organizada como privilégio de determinados grupos e a defesa de uma escola pública, universal e democrática, associada também à formação integral dos estudantes.

Na segunda, a educação é reafirmada como direito individual e interesse público, cuja efetivação depende da atuação do Estado e da existência de condições que assegurem oportunidades educacionais mais igualitárias. Em ambas as perspectivas, a democratização não se resume à ampliação das matrículas, mas envolve a garantia de uma formação de qualidade, capaz de favorecer o desenvolvimento das diferentes potencialidades dos indivíduos e sua participação na sociedade.



Por fim, o legado de Anísio Teixeira permanece relevante para a compreensão dos desafios da escola pública brasileira. As questões relacionadas ao acesso, à permanência, à qualidade do ensino, à formação docente, ao financiamento, à gestão e às desigualdades educacionais continuam presentes no debate educacional. Sua crítica aos dualismos e à reprodução de privilégios também contribui para refletir sobre a necessidade de uma educação que ofereça oportunidades mais igualitárias aos diferentes grupos sociais.

Assim, retomar o pensamento anisiano não significa apenas recuperar uma contribuição histórica, mas reconhecer que a defesa de uma escola pública democrática continua sendo necessária diante das desigualdades que atravessam a educação brasileira. Seu pensamento permanece, portanto, como importante referência para pensar a educação como direito, como instrumento de participação social e como elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- DIAS, K. G.; CAMARGO, K. G. F.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. Uma ideia destemida ou um sonho a ser construído? Anísio Teixeira e o projeto de educação brasileira. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 56, p. 307–324, 2021.
- FÁVERO, M. de L. de A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 14, p. 176–180, 2000.
- FRAZ, J. N.; MOURA, E. M. B.; SANTOS, K. V. dos G.; MOREIRA, G. E. O pensamento educacional de Anísio Teixeira: democracia e a escola. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 555-570, abr./ago. 2024.
- HENNING, L. M. P. Anísio Teixeira e o “direito à educação” – ideias que evocam Dewey e inspiram Freire. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20200033, 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **VII Exposição de Obras Raras: Anísio Teixeira: centenário de nascimento (1900-2000)**. Brasília, DF: INEP, 2000.
- MARÇAL, P. F.; ZUCCHETTI, D. T. TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. **Revista Prâxis**, v. 1, p. 115–117, 2015.
- NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 9–40, dez. 2000a.
- NUNES, C. Anísio Teixeira: uma vocação pública a serviço da educação no país. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 14, n. 27/28, p. 11–47, 2000b.
- PAULILO, A. L. Anísio Teixeira biografado: cânone biográfico e história da educação. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 45, n. 100, 2025.



PINTO, J. E. V. O pensamento de Anísio Teixeira e a formação integral na educação profissional técnica no Brasil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1–22, 2021.

SANTOS, E. V. L. dos S.; LEÃO, A. M. de C. Anísio Teixeira: a educação como base para a democracia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 30, n. 00, e026005, 2026.

SOUZA, M. C. S. C. de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira**: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64. 2018. 597 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2018.

SQUINSANI, R. S. Anísio Teixeira: traços biográficos e uma entrevista com Isolda Holmer Paes. **Espaço Pedagóg**, Passo Fundo, v. 7, n. 2, p. 87-99, dez. 2000.

TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2006.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.



CAPÍTULO IV

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO LIBERTADORA E PEDAGOGIA CRÍTICA

*Francilino Paulo de Sousa*¹⁷;
*Amanda Silva Alves*¹⁸;
*Anderson Lima de Oliveira*¹⁹;
*Renata Gaspar da Costa*²⁰;
*Leila Muniz Santos*²¹;
*Dheyvid Hendrew Encarnação da Costa*²².
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-04

INTRODUÇÃO

Para Santos *et al.* (2021, p. 2742), “Paulo Freire foi, sem dúvida alguma, o teórico que marcou a história da educação [...]”. Considerado um dos principais educadores do século XX e declarado Patrono da Educação Brasileira em 2012, Paulo Freire (1921-1997) propôs uma concepção de educação fundamentada na conscientização crítica, no diálogo e na participação ativa dos educandos.

Em oposição ao ensino tradicional, baseado na transmissão vertical e descontextualizada de conteúdos, Freire defendia uma relação horizontal entre professor e aluno, na qual os conhecimentos fossem construídos a partir das experiências, da identidade cultural e da realidade social dos sujeitos. Nessa perspectiva, a sala de aula deveria constituir um espaço democrático de diálogo, reflexão e problematização, superando práticas educativas que limitam a capacidade dos estudantes de questionar, interpretar e produzir novos conhecimentos (Gomes; Guerra, 2020).

A pedagogia freireana compreende, portanto, o educando como sujeito ativo e histórico de sua própria aprendizagem. Por reconhecer o ser humano como inacabado e permanentemente aberto ao conhecimento, Freire entende que a educação deve estimular a curiosidade, a reflexão crítica e a capacidade de questionar a realidade, em vez de

17 <http://lattes.cnpq.br/9873423702616446>. <https://orcid.org/0009-0000-4880-3564>. E-mail: fpسلم@yahoo.com.br.

18 <https://orcid.org/0009-0008-0242-9376>. E-mail: amanda.alves@ifac.edu.br.

19 <https://orcid.org/0009-0006-3712-0972>. E-mail: anderson.lioliveira@ifac.edu.br.

20 <http://lattes.cnpq.br/6672944134148197>. <https://orcid.org/0000-0003-1095-2075>. E-mail: renatagaspar121@gmail.com.

21 <http://lattes.cnpq.br/1966677755743175>. <https://orcid.org/0009-0008-6499-0601>. E-mail: leila.santos@ifac.edu.br.

22 <http://lattes.cnpq.br/8381690610157287>. <https://orcid.org/0000-0002-2172-3115>. E-mail: dheyvid.costa@ifac.edu.br.



promover sua aceitação passiva. O ensino, quando contextualizado e fundamentado no diálogo, possibilita que os estudantes relacionem os conteúdos às situações vivenciadas em seu cotidiano e desenvolvam condições para compreender e transformar a realidade. Assim, educar significa também conscientizar, formando sujeitos capazes de participar criticamente da sociedade e de contribuir para as mudanças necessárias ao bem comum (Gomes; Guerra, 2020).

Seu pensamento surgiu em meio às desigualdades sociais e educacionais brasileiras e voltou-se especialmente para os sujeitos historicamente excluídos dos processos educativos. Em sua perspectiva, a educação não deveria ser compreendida como simples transmissão de conhecimentos, mas como uma prática humana capaz de contribuir para que os sujeitos compreendam criticamente o mundo em que vivem e participem de sua transformação.

Ao longo de sua trajetória intelectual e profissional, Paulo Freire desenvolveu ideias que ultrapassaram o campo da alfabetização e alcançaram diferentes dimensões da educação. Sua produção aborda questões relacionadas à cultura, à política, à autonomia, à formação docente, à opressão, ao diálogo e à emancipação humana. Suas obras contribuíram para a constituição de uma pedagogia crítica comprometida com a superação das relações de opressão e com a construção de práticas educativas mais democráticas.

Por essa razão, seu pensamento permanece presente nos debates educacionais, especialmente nas discussões sobre o papel social da escola, a formação dos professores e a necessidade de uma educação comprometida com a realidade dos educandos.

Neste capítulo, inicialmente, será apresentada a trajetória acadêmica e profissional de Paulo Freire, destacando experiências que contribuíram para a formação de seu pensamento educacional. Em seguida, será discutida sua concepção de educação libertadora e os principais elementos de sua pedagogia crítica, com destaque para o diálogo, a conscientização, a problematização e a relação entre educação e transformação social.

Posteriormente, serão analisadas algumas de suas principais obras e suas contribuições para a educação brasileira. Por fim, será discutido o legado de Paulo Freire



e a atualidade de sua pedagogia diante dos desafios contemporâneos da educação, considerando sua importância para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de participar ativamente da sociedade.

PAULO FREIRE: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

O pensamento de Paulo Freire está profundamente relacionado à compreensão da educação como instrumento de transformação social. Para o autor, a sala de aula constitui um espaço de construção de conhecimentos e de desenvolvimento da consciência crítica, capaz de superar o senso comum e favorecer a participação dos sujeitos na sociedade. Defendia uma educação pública, democrática e de qualidade, destinada a todos, especialmente às populações historicamente marginalizadas.

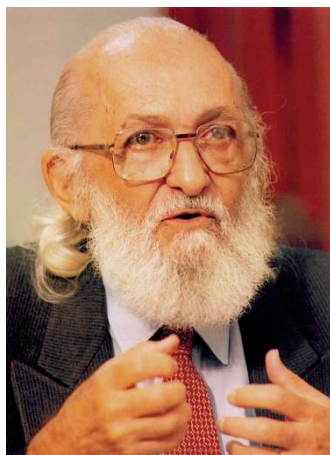
Nesse sentido, destacava a importância de o professor conhecer a realidade dos educandos, considerando suas histórias de vida, experiências, dificuldades e contextos socioculturais. Essa perspectiva evidencia uma educação pautada no diálogo, no respeito e na valorização dos sujeitos (Gross *et al.*, 2021).

A preocupação com a alfabetização, sobretudo de jovens e adultos, também ocupou lugar central em sua trajetória, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, quando desenvolveu experiências educativas em áreas urbanas e rurais de Pernambuco. Seu método de alfabetização partia da realidade e das experiências dos educandos, articulando aprendizagem, conscientização e emancipação.

Para Freire, educar não significava apenas transmitir conteúdos, mas possibilitar que os sujeitos desenvolvessem uma postura crítica e participassem da construção de sua própria identidade e realidade. Essa concepção se contrapõe à educação bancária, na qual o professor assume o papel de transmissor e o estudante de mero receptor, defendendo, em seu lugar, uma relação dialógica em que educador e educando aprendem mutuamente e constroem o conhecimento de forma participativa (Gross *et al.*, 2021).



Figura 1: Paulo Freire.



Fonte: Instituto Paulo Freire (Disponível em: <https://www.paulofreire.org/16-responsabilidade-social/636-paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>).

Paulo Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, em Pernambuco, tornou-se um dos mais reconhecidos educadores e filósofos brasileiros no cenário internacional, recebendo diversos títulos de Doutor *Honoris Causa*. Sua formação inicial ocorreu no ambiente familiar, onde aprendeu a ler e escrever de maneira relacionada às experiências cotidianas. A infância foi marcada pelas dificuldades econômicas decorrentes da crise de 1929 e pela morte do pai, quando tinha 13 anos, acontecimentos que contribuíram para aproximá-lo das questões sociais. Após um período de interrupção dos estudos, conseguiu uma bolsa no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, onde concluiu sua formação secundária e, posteriormente, iniciou sua experiência como professor de língua portuguesa (Martins, 2024).

Em 1943, Freire ingressou na Faculdade de Direito do Recife, mas logo abandonou a atuação jurídica para se dedicar à educação, influenciado também por sua esposa, Elza Maria, professora. Sua trajetória profissional ganhou maior dimensão a partir de sua atuação no Departamento de Educação e Cultura de Pernambuco e, posteriormente, no SESI, onde teve contato direto com trabalhadores e com as condições sociais que marcavam suas vidas.

Nesse contexto, desenvolveu práticas educativas fundamentadas na realidade dos educandos, utilizando temas presentes no cotidiano dos trabalhadores como ponto de partida para o diálogo e a aprendizagem. Essas experiências contribuíram para a



construção de uma concepção de educação voltada à formação da consciência crítica e constituíram bases importantes para o desenvolvimento de seu método de alfabetização de adultos (Martins, 2024).

Em 1959, Freire concluiu o doutorado em Filosofia e História da Educação, com a tese *Educação e Atualidade Brasileira*²³. No ano seguinte, participou da criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife, iniciativa que buscava ampliar o acesso das populações socialmente desfavorecidas a diferentes manifestações culturais e educativas.

Sua atuação nesse período consolidou uma compreensão da educação vinculada às condições concretas de existência dos sujeitos, superando a ideia de alfabetização como simples domínio da leitura e da escrita. Para Freire, os processos educativos deveriam relacionar conhecimento, realidade social e conscientização, contribuindo para que os indivíduos compreendessem criticamente sua própria condição e participassem da transformação da sociedade (Martins, 2024).

Segundo Freire (s.d.), a experiência de Paulo Freire com a educação de adultos teve início com o incentivo de sua esposa, Elza Freire, também ligada à área educacional. Juntos, desenvolveram uma proposta de alfabetização que posteriormente ficou conhecida como Método Paulo Freire. Em vez de utilizar cartilhas tradicionais, o trabalho partia do universo vocabular e das experiências concretas dos educandos, promovendo discussões sobre as relações entre natureza, cultura e realidade social.

Dessa forma, a alfabetização ultrapassava o ensino da leitura e da escrita, favorecendo a compreensão dos sujeitos como participantes de sua própria história e desenvolvendo aquilo que Freire posteriormente denominaria conscientização. A educação assumia, assim, uma dimensão social e política, voltada à formação de sujeitos capazes de compreender e transformar sua realidade (Freire, s.d.).

No início da década de 1960, essa perspectiva ganhou destaque em um contexto brasileiro marcado por intensas disputas políticas e sociais. O êxito da experiência de alfabetização realizada em Angicos, no Rio Grande do Norte, contribuiu para que Freire

23 Pela Universidade do Recife.



fosse convidado pelo governo João Goulart a participar da ampliação das ações de alfabetização de adultos em âmbito nacional. Sua proposta, além de possibilitar a ampliação do número de pessoas alfabetizadas e, conseqüentemente, do eleitorado, estava associada à construção de uma sociedade mais democrática e participativa. Por esse caráter político e emancipador, seu trabalho passou a despertar forte oposição entre setores conservadores. Com o golpe de 1964, Freire foi preso e, posteriormente, deixou o Brasil, iniciando um longo período de exílio (Freire, s.d.).

No Chile, onde viveu entre 1965 e 1969, Freire encontrou condições para continuar suas atividades educativas, especialmente junto a trabalhadores e camponeses. Foi nesse período que aprofundou reflexões que resultaram em obras como *Educação como Prática da Liberdade*, *Extensão ou Comunicação?* e *Pedagogia do Oprimido*. Depois, lecionou na Universidade de Harvard e, a partir de 1970, passou a atuar no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra.

Essa função ampliou sua atuação internacional e possibilitou experiências em diferentes países, sobretudo em nações africanas recém-independentes, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe, onde colaborou com projetos de alfabetização. As experiências do exílio contribuíram para ampliar sua compreensão sobre educação, cultura, opressão e diversidade (Freire, s.d.).

Freire retornou definitivamente ao Brasil em 1980, após a anistia, e retomou sua atuação acadêmica e política, lecionando na PUC de São Paulo e na UNICAMP, além de participar de diversos projetos educacionais. Em 1989, assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão de Luiza Erundina, permanecendo ligado às discussões educacionais mesmo após deixar o cargo.

Nos anos seguintes, continuou escrevendo, participando de eventos e recebendo reconhecimentos nacionais e internacionais, tendo publicado, entre outras obras, *Pedagogia da Autonomia*. Faleceu em 2 de maio de 1997, aos 75 anos, deixando uma contribuição significativa para o pensamento educacional brasileiro e internacional, especialmente pela defesa de uma educação dialógica, crítica, democrática e comprometida com a transformação social (Freire, s.d.).



Quadro 1: Síntese da trajetória acadêmica e profissional de Paulo Freire.

Período/Ano	Trajetória acadêmica, profissional e intelectual
1921	Nasce Paulo Freire, em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro. Sua formação inicial ocorre no ambiente familiar, marcada pelo diálogo e pelas experiências cotidianas.
Década de 1930	Em razão das dificuldades econômicas decorrentes da crise de 1929 e da morte do pai, interrompe temporariamente os estudos. Posteriormente, obtém bolsa de estudos no Colégio Oswaldo Cruz, onde conclui a formação secundária.
1943	Ingressa na Faculdade de Direito do Recife. Embora tenha concluído o curso, abandona a atuação jurídica e direciona sua trajetória para a educação.
1944	Casa-se com Elza Maria Freire, professora, que exerce importante influência em sua aproximação e dedicação à educação.
1946	Assume a direção do Departamento de Educação e Cultura de Pernambuco, ampliando sua atuação no campo educacional.
1947	Passa a dirigir o Setor de Educação do SESI, em Recife. Nesse espaço, aproxima-se da realidade dos trabalhadores e desenvolve práticas educativas relacionadas às suas experiências e condições sociais.
Décadas de 1950 e 1960	Desenvolve experiências de alfabetização de jovens e adultos fundamentadas no universo vocabular e na realidade dos educandos. Essas práticas contribuem para a construção dos princípios que posteriormente caracterizariam o Método Paulo Freire.
1959	Conclui o doutorado em Filosofia e História da Educação, pela Universidade do Recife, com a tese <i>Educação e Atualidade Brasileira</i> .
1960	Participa da fundação do Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife, voltado à ampliação do acesso das populações socialmente desfavorecidas à educação e às manifestações culturais.
1963	A experiência de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, alcança grande repercussão e contribui para a projeção nacional de sua proposta educativa.
1964	Após o golpe militar, é preso em razão de sua atuação política e educacional. Posteriormente, deixa o Brasil e inicia um período de exílio.
1965–1969	Vive no Chile, onde desenvolve atividades educativas junto a trabalhadores e camponeses. Nesse período, aprofunda suas reflexões e escreve obras como <i>Educação como Prática da Liberdade</i> , <i>Extensão ou Comunicação?</i> e <i>Pedagogia do Oprimido</i> .
1969–1970	Atua como professor convidado na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, ampliando a divulgação internacional de suas ideias educacionais.
A partir de 1970	Trabalha no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, experiência que amplia sua atuação internacional. Participa de projetos educacionais e de alfabetização em diferentes países, especialmente na África.
Década de 1970	Desenvolve trabalhos em países africanos, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe, contribuindo para projetos de alfabetização e reconstrução educacional no contexto pós-colonial.
1980	Retorna definitivamente ao Brasil após a anistia e retoma sua atuação acadêmica, profissional e política.
Década de 1980	Atua como professor na PUC de São Paulo e na UNICAMP, além de continuar participando de atividades acadêmicas e educacionais no Brasil e no exterior.
1989–1991	Assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, participando da formulação e implementação de políticas educacionais.
1990–1997	Mantém intensa produção intelectual e participação em eventos nacionais e internacionais. Publica diversas obras, entre elas <i>Pedagogia da Autonomia</i> .
1997	Falece em 2 de maio, aos 75 anos, deixando uma ampla contribuição para a educação brasileira e internacional, especialmente na defesa de uma educação crítica, dialógica, democrática e comprometida com a transformação social.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em Martins (2024) e Freire (s.d.).



A pedagogia de Paulo Freire apresenta um caráter transformador ao recuperar a utopia como possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e democrática. Sua dimensão ética permanece atual por colocar a educação como um direito de todos e como instrumento de emancipação dos sujeitos. É essa defesa do direito à educação, associada ao compromisso com a dignidade e a transformação social, que contribui para a permanência e a relevância de sua obra no pensamento educacional contemporâneo (Fávero, 2011).

PAULO FREIRE E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA

De acordo com Feitosa, Silva e Santos (2022), a proposta educacional de Paulo Freire compreende a educação como possibilidade de libertação e emancipação dos sujeitos, especialmente daqueles submetidos a condições de opressão social e cultural. Para o autor, o processo educativo deve partir da realidade vivenciada pelos educandos, estimulando a reflexão crítica sobre as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais de seu contexto.

Nessa perspectiva, a educação constitui um ato político e uma prática de liberdade, por meio da qual o sujeito deixa de ocupar uma posição passiva e passa a se reconhecer como participante da própria história, desenvolvendo autonomia e capacidade de intervir na realidade (Feitosa; Santos; Silva, 2022).

A pedagogia libertadora se fundamenta em um processo de ensino e aprendizagem dialógico, que valoriza tanto os conhecimentos prévios dos educandos quanto aqueles construídos coletivamente. Em oposição à educação bancária, Freire propõe uma prática baseada na participação, na problematização e na reflexão crítica, partindo do contexto concreto para a elaboração do conhecimento teórico. Esse movimento possibilita compreender as contradições presentes na realidade e favorece a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira consciente e solidária na transformação de si mesmos e do mundo em que vivem (Feitosa; Santos; Silva, 2022).

Figura 2: Educação libertadora de Paulo Freire.



Fonte: Elaboração própria (2026).

Assim,

Paulo Freire tem uma proposta de educação libertadora, que busca o fim das opressões. Então, incomoda principalmente quem se compromete com a manutenção das injustiças sociais, quem não quer o fim das opressões, a libertação dos oprimidos, sem dúvida alguma, esse é o grupo dos principais incomodados, os grandes inimigos de Freire. Mas há outros a quem ele também desassossega: aqueles que, ainda que não estejam diretamente envolvidos na manutenção das opressões, alimentam a ingênua visão da neutralidade da educação. [...] Freire gera incômodo também naqueles educadores que, embora progressistas, têm dificuldade em assumir um comprometimento autêntico, uma comunhão e uma aproximação que produza um verdadeiro renascer. A coerência com a pedagogia freiriana é muito exigente (Reis, 2021, p. 239).

Ainda de acordo com a autora, a teoria de Paulo Freire mantém sua relevância ao compreender a educação como processo de conscientização e práxis libertadora. Sua contribuição ultrapassa a criação de um método de alfabetização de adultos, alcançando uma concepção mais ampla de educação fundamentada no diálogo, na reflexão crítica e na coerência entre pensamento e ação. Embora tenha alcançado reconhecimento internacional e sua obra tenha sido difundida em diferentes países e idiomas, Freire



preservou suas raízes nordestinas e se destacou pela humildade, simplicidade e compromisso com os sujeitos socialmente oprimidos (Reis, 2021).

Apesar de sua ampla contribuição ao pensamento educacional, Freire também passou a ser alvo de críticas e interpretações distorcidas no contexto brasileiro, especialmente em discursos políticos de setores conservadores. Parte dessas críticas atribui ao educador, sem fundamentação em sua obra, responsabilidades por problemas da educação brasileira ou associa suas ideias à suposta doutrinação ideológica nas escolas. Essas interpretações frequentemente recorrem a fragmentos descontextualizados, desconsiderando os fundamentos de sua pedagogia (Reis, 2021).

Para Paulo Freire (1987), a sectarização está relacionada ao fanatismo e à imposição de ideias, assumindo um caráter alienante e limitador. A radicalização, ao contrário, fundamenta-se na criticidade e apresenta um sentido criador e libertador, pois envolve o compromisso consciente com a realidade e com sua transformação.

O sujeito radical não se fecha em certezas ou posições rígidas; busca compreender o mundo de forma aprofundada, está disposto a ouvir, dialogar e aprender com os outros, especialmente com o povo. Dessa forma, sua atuação não se baseia na ideia de ser o dono da verdade ou o responsável por libertar os oprimidos, mas na construção coletiva de conhecimentos e ações voltadas à mudança social (Freire, 1987).

Essa compreensão se relaciona diretamente à pedagogia libertadora, que reconhece a condição dos oprimidos e sua participação ativa no processo de emancipação. Freire chama atenção para o fato de que, inicialmente, os sujeitos oprimidos podem reproduzir comportamentos de opressão, pois sua maneira de compreender o mundo é influenciada pelas contradições e relações vivenciadas.

Por isso, uma educação verdadeiramente libertadora não deve tratar os oprimidos como objetos de intervenção ou buscar nos opressores modelos para sua transformação. Ao contrário, deve reconhecer os próprios oprimidos como sujeitos de sua história, capazes de construir, por meio da reflexão, do diálogo e da luta coletiva, caminhos para sua libertação (Freire, 1987).

A produção de Paulo Freire recebeu influências do pensamento católico moderno, especialmente das Comunidades Eclesiais de Base, e das ideias de Marx e Engels, com



destaque para o Materialismo Histórico e a compreensão dialética entre educação e sociedade.

A partir dessas referências, Freire contrapôs-se às concepções liberais e conservadoras de uma educação acrítica, defendendo uma prática educativa filosófica, política e comprometida com a reflexão crítica. Para o educador, portanto, a educação é um ato político que deve promover justiça social, combater preconceitos e discriminações e contribuir para a formação de uma sociedade mais democrática e igualitária (Oliveira, 2018).

Assim, Freire defende que a libertação exige uma teoria da ação construída na própria práxis. Se o opressor formula sua ação sem a participação do povo, por agir contra ele, os oprimidos, submetidos à dominação e à interiorização da lógica do opressor, não conseguem, isoladamente, elaborar uma teoria de sua libertação. Essa construção acontece no encontro entre o povo e a liderança revolucionária, por meio do diálogo, da comunhão e da ação conjunta, em um processo contínuo de construção e reconstrução da práxis libertadora (Freire, 1987).

Para finalizar essa parte, pode-se compreender que, para Paulo Freire, a educação libertadora não se limita à transmissão de conhecimentos ou à aplicação de um método de ensino. Ela representa uma forma de compreender o ser humano e sua relação com o mundo, reconhecendo que educar também significa criar possibilidades para que os sujeitos pensem sobre sua realidade, expressem suas experiências e participem de sua transformação.

Nesse sentido, o diálogo, a escuta e a reflexão crítica não são elementos secundários da prática educativa, mas constituem caminhos para que o educando se reconheça como sujeito e perceba que sua realidade não é algo pronto e imutável.

Assim, a concepção freireana coloca ao educador uma responsabilidade que vai além do domínio dos conteúdos, ou seja, exige compromisso com os sujeitos, respeito aos seus saberes e disposição para aprender e construir conhecimentos com eles. A libertação, portanto, não acontece pela ação isolada de quem ensina, mas por meio de uma construção coletiva, na qual reflexão e ação caminham juntas. Nessa relação entre diálogo, consciência e transformação é que a pedagogia de Freire mantém sua força e sua



atualidade, ao defender uma educação que não apenas ensine a compreender o mundo, mas que também ajude os sujeitos a se perceberem capazes de nele atuar e transformá-lo.

PRINCIPAIS OBRAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para compreender as contribuições de Paulo Freire para a educação, é necessário considerar alguns dos principais fundamentos presentes em sua produção teórica, especialmente aqueles relacionados ao diálogo, à criticidade, à autonomia e à participação dos sujeitos no processo educativo. Nesse sentido, esta seção aborda duas obras de destaque do autor, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, buscando evidenciar suas principais ideias e sua relação com uma educação comprometida com a formação crítica e emancipadora.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Entre as obras que marcam a trajetória intelectual de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* ocupa lugar de destaque por apresentar uma concepção de educação vinculada à liberdade, ao diálogo e à transformação da realidade. A obra foi gestada durante o período de exílio do autor, especialmente a partir das experiências vivenciadas no Chile, onde Freire teve contato com diferentes grupos sociais, incluindo camponeses e educadores. Essas experiências contribuíram para o amadurecimento de suas reflexões acerca da educação e de seu papel na conscientização dos sujeitos.

Sá e Duarte (2024) destacam que a elaboração da obra esteve relacionada às experiências concretas de Freire e ao diálogo estabelecido com diferentes contextos sociais e políticos. Nesse percurso, o autor incorporou e reelaborou contribuições de diferentes pensadores, entre eles Hegel, Marx, Engels, Fanon e Sartre, construindo uma perspectiva própria sobre as relações de opressão, a educação e a transformação social. Desse modo, *Pedagogia do Oprimido* representa um momento importante de consolidação do pensamento freiriano, articulando reflexão teórica e experiência prática (Sá; Duarte, 2024).



Um dos elementos centrais da obra é a compreensão da relação entre opressor e oprimido. Para Freire, a opressão não se restringe a uma relação de domínio externo, pois também pode interferir na maneira como os sujeitos oprimidos compreendem a si mesmos e a realidade na qual estão inseridos. Ramalho (2022) explica que a estrutura opressora impõe determinados padrões culturais às populações oprimidas, fazendo com que valores e modos de vida do grupo dominante sejam assimilados como modelos legítimos e desejáveis.

Nesse processo, o oprimido pode passar a reproduzir referências que não correspondem aos seus próprios interesses, incorporando a visão de mundo do opressor. Essa condição contribui para a manutenção das relações de dominação, uma vez que a realidade opressora passa a ser percebida como natural ou difícil de ser modificada (Ramalho, 2022).

Nesse contexto, a chamada invasão cultural assume papel importante na análise freiriana. Segundo Ramalho (2022), a transmissão contínua de valores e referências da cultura dominante estabelece critérios sobre aquilo que deve ser considerado correto, adequado, bom ou ruim, apresentando tais padrões como se fossem universais e independentes das relações sociais e históricas.

Oliveira e Figueirêdo (2025) também destacam que *Pedagogia do Oprimido* constitui uma crítica à invasão cultural e à construção da cultura dominante como modelo a ser seguido. Na perspectiva apresentada pelos autores, esse processo pode ocorrer também no campo educacional, quando o conhecimento é reduzido à transmissão de conteúdos e o estudante não é reconhecido como sujeito histórico e capaz de participar da construção do conhecimento. Assim, a educação pode contribuir para conservar determinadas estruturas sociais quando não possibilita aos sujeitos compreender criticamente sua realidade (Oliveira; Figueirêdo, 2025).

É nesse ponto que a crítica à educação tradicional se relaciona à proposta de uma educação problematizadora. Em oposição a uma prática educativa baseada exclusivamente na transmissão de conhecimentos previamente definidos, Freire defende uma relação pedagógica fundamentada no diálogo e na problematização da realidade vivenciada pelos educandos. Ramalho (2022) ressalta que, na perspectiva freiriana, o



conteúdo da ação pedagógica não deve ser simplesmente estabelecido de maneira unilateral pelo educador ou pelo currículo, pois precisa considerar o universo temático compartilhado pelos participantes.

A realidade dos sujeitos, portanto, não aparece apenas como um recurso utilizado para tornar determinado conteúdo mais interessante, mas constitui parte fundamental do próprio processo educativo. A investigação dos temas-geradores permite conhecer o pensamento-linguagem dos participantes e compreender como eles interpretam suas experiências e o mundo em que vivem (Ramalho, 2022).

A valorização da realidade dos educandos está diretamente relacionada à concepção dialógica de educação. Para Freire, o diálogo não representa apenas uma conversa entre professor e estudante, mas uma forma de construir conhecimento a partir da interação entre sujeitos que refletem sobre uma realidade comum. Ramalho (2022) evidencia que esse processo envolve diferentes mediações pedagógicas destinadas a organizar a comunicação, confrontar diferentes perspectivas e favorecer a construção coletiva de novos sentidos para os problemas vivenciados.

Nessa perspectiva, a diferenciação rígida entre aquele que ensina e aquele que aprende é relativizada, pois tanto educador quanto educando participam de um processo no qual a realidade constitui elemento mediador da aprendizagem. O conhecimento, portanto, deixa de ser entendido como algo simplesmente transmitido e passa a ser construído na relação entre os sujeitos e o mundo (Ramalho, 2022).

Essa concepção também permite compreender a importância atribuída por Freire à conscientização. O processo educativo deve favorecer a passagem de uma compreensão limitada ou naturalizada da realidade para uma percepção capaz de reconhecer as condições históricas e sociais que produzem determinadas situações.

Sá e Duarte (2024) ressaltam que as experiências de Freire com diferentes grupos sociais, especialmente com camponeses, contribuíram para sua compreensão sobre a capacidade dos sujeitos de analisar sua própria realidade e expressar suas visões de mundo. A valorização da voz desses sujeitos representou um aspecto importante de sua concepção de educação, pois possibilita romper com a cultura do silêncio e ampliar a



participação dos indivíduos na interpretação e na transformação do mundo em que vivem (Sá; Duarte, 2024).

A conscientização, contudo, não pode ser compreendida apenas como uma tomada de conhecimento sobre a realidade. Ela está vinculada à ação dos sujeitos sobre essa realidade, constituindo uma relação entre reflexão e prática. Sá e Duarte (2024) apontam que a aproximação de Freire com diferentes correntes teóricas, especialmente com o pensamento marxista, contribuiu para o desenvolvimento da noção de práxis, entendida na articulação entre teoria e prática em favor da transformação social.

Nesse sentido, conhecer criticamente uma situação não é suficiente; é necessário que essa compreensão possa orientar ações capazes de enfrentar as condições que produzem a opressão. A educação assume, assim, uma dimensão que ultrapassa a transmissão de conteúdos, pois participa da formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e intervir em sua realidade.

Ramalho (2022) aprofunda essa compreensão ao destacar a oposição entre a imersão e a emersão das consciências. Enquanto a imersão está relacionada à incorporação de valores e referências próprios da estrutura opressora, a emersão envolve a possibilidade de os sujeitos compreenderem criticamente sua condição e construir novas formas de pensar e agir.

Nesse processo, o diálogo e a organização coletiva tornam-se fundamentais. A partir da identificação de situações problemáticas vivenciadas pelo grupo, os sujeitos podem construir possibilidades de enfrentamento que não são simplesmente impostas por agentes externos. É nesse movimento que se insere a ideia de “inédito-viável”, compreendida como a construção coletiva de possibilidades concretas para superar situações percebidas como obstáculos à realização dos sujeitos (Ramalho, 2022).

Portanto,

Paulo Freire, por meio de sua obra seminal “*Pedagogia do Oprimido*”, desvela as entranhas da educação bancária, criticando a visão opressora que alicerça a falsa generosidade do opressor. Freire propõe uma pedagogia crítico-dialógica, na qual a autonomia do educando e a construção do conhecimento em harmonia com a realidade do aluno são centrais. Seu trabalho visa a libertar os oprimidos da consciência do opressor, promovendo a práxis como instrumento para transformar a realidade opressora. A *Pedagogia do Oprimido* busca, assim, dar voz



aos oprimidos, fomentando a conscientização e instigando a luta por liberdade. A superação da dualidade entre opressor e oprimido, enfatizando a necessidade da práxis para a transformação estrutural da sociedade é um legado que ecoa além do tempo (Oliveira; Figueirêdo, 2025, p. 17-18).

Assim, a principal contribuição de *Pedagogia do Oprimido* para a compreensão da educação está na defesa de uma prática pedagógica que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas que reconhece o diálogo, a criticidade e a participação como elementos constitutivos do processo educativo.

A obra evidencia que educar implica considerar os sujeitos em sua realidade histórica e social, possibilitando que compreendam as condições que atravessam suas experiências e participem da construção de alternativas para transformá-las. Nesse sentido, a educação problematizadora proposta por Freire articula conhecimento, diálogo e ação, constituindo uma perspectiva na qual ensinar e aprender estão vinculados à formação de sujeitos conscientes de sua condição histórica e de sua capacidade de intervir no mundo.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Publicada em 1996, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* constitui uma obra importante para compreender a concepção de docência desenvolvida por Paulo Freire. Se em *Pedagogia do Oprimido* o autor enfatiza a educação como possibilidade de superação das relações de opressão, em *Pedagogia da Autonomia* volta sua atenção para os saberes e atitudes necessários ao exercício da prática docente.

A obra está organizada em três partes: “Prática docente: primeiras palavras”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana” (Matias, 2016). Ao longo dessas discussões, Freire aborda questões como a relação entre ensinar e aprender, a reflexão sobre a prática, a curiosidade, a autonomia, a ética, a liberdade e a autoridade, defendendo uma educação na qual professores e educandos sejam reconhecidos como sujeitos do processo educativo.

Um dos princípios fundamentais apresentados por Freire (1996) é a compreensão de que não há docência sem discência. Para o autor, ensinar e aprender são processos



relacionados, pois aquele que ensina também aprende e aquele que aprende participa da construção do conhecimento. Essa compreensão rompe com a ideia de que o professor é o único sujeito que possui o saber e o estudante ocupa uma posição passiva de receptor.

Ensinar, portanto, não significa simplesmente transferir conteúdos, mas criar condições para que o conhecimento seja produzido e reconstruído pelos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, professor e estudante permanecem diferentes em suas funções, mas não são reduzidos à condição de objeto um do outro. O ensino passa a ser compreendido como uma experiência compartilhada de construção do conhecimento (Freire, 1996).

Essa concepção exige uma mudança na própria maneira de compreender a prática docente. Freire (1996) destaca que a formação do professor precisa estar permanentemente relacionada à reflexão crítica sobre aquilo que faz, pois, teoria e prática não devem caminhar de maneira separada. A prática sem reflexão pode transformar-se em mero ativismo, enquanto a teoria desvinculada da realidade corre o risco de permanecer apenas no discurso.

Castro e Malavasi (2017) reforçam essa compreensão ao destacarem que a prática educacional deve passar por constante reflexão, buscando aproximar teoria e prática, conhecimento e realidade. Assim, a atuação docente não pode ser entendida como uma atividade pronta ou acabada, mas como um processo que exige avaliação, revisão e reconstrução permanente.

Outro aspecto relevante é a defesa da rigorosidade metódica. Para Freire (1996), ensinar exige que o educador estimule a capacidade crítica e a curiosidade dos educandos, criando condições para que eles se aproximem dos objetos de conhecimento de maneira investigativa. Essa rigorosidade não corresponde à simples transmissão mecânica de conteúdos, mas à organização de situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam questionar, comparar, levantar hipóteses e construir compreensões próprias.

O professor, nesse processo, não abandona sua responsabilidade de ensinar nem o conhecimento sistematizado, mas deixa de ocupar o lugar de único detentor do saber. Sua função passa a envolver a criação de condições para que os educandos se tornem sujeitos ativos da construção e reconstrução do conhecimento (Freire, 1996).



A valorização da curiosidade também ocupa lugar central nessa perspectiva. Freire (1996) diferencia a curiosidade espontânea daquela que, por meio da reflexão e da investigação, pode se desenvolver como curiosidade epistemológica. O ato educativo, portanto, deve preservar e estimular a disposição dos estudantes para perguntar, investigar e buscar respostas.

Matias (2016) observa que essa concepção está associada à compreensão do ser humano como sujeito histórico, cuja existência permanece em permanente construção. A condição de inacabamento não é compreendida como uma limitação, mas como possibilidade de aprender, transformar-se e participar da construção da própria história. Dessa forma, educar significa também reconhecer que professores e estudantes estão continuamente aprendendo e reconstruindo seus conhecimentos.

A ideia de inacabamento constitui, assim, um dos fundamentos da concepção freiriana de educação. Para Freire (1996), os seres humanos são inacabados e possuem consciência dessa condição, o que os coloca em permanente movimento de busca. É justamente essa consciência que torna possível a educação como processo permanente.

O sujeito não está completamente determinado pelas condições sociais, culturais e históricas nas quais vive, embora também não esteja livre de seus condicionamentos. Existe, portanto, uma relação entre condicionamento e possibilidade de intervenção. O reconhecimento de que a realidade influencia a formação dos sujeitos não significa aceitar essa realidade como imutável. Ao contrário, possibilita compreender que, embora existam limites concretos, também existem possibilidades de ação e transformação (Freire, 1996).

Essa compreensão se aproxima da perspectiva apresentada em *Pedagogia do Oprimido*, especialmente no que se refere à necessidade de superar uma visão fatalista da realidade. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) reafirma que a educação deve contribuir para que os sujeitos compreendam criticamente o mundo e reconheçam sua capacidade de nele intervir. Matias (2016) destaca que o autor questiona justamente as concepções que tratam as condições humanas e sociais como determinadas e imutáveis, defendendo uma prática educativa capaz de estimular a esperança, a curiosidade e a capacidade de transformação. A educação, nesse sentido, não prepara o indivíduo apenas



para se adaptar ao mundo existente, mas pode favorecer sua participação na construção de outras possibilidades.

A partir dessa compreensão, ganha destaque o respeito à autonomia do educando. Para Freire (1996), respeitar a autonomia é uma exigência ética da prática educativa e envolve reconhecer a curiosidade, a linguagem, os conhecimentos, as experiências e a capacidade de decisão dos estudantes. Esse respeito, contudo, não significa ausência de orientação ou abandono da responsabilidade docente.

O professor continua tendo o dever de ensinar, estabelecer limites, organizar as atividades e assumir sua autoridade. O que se modifica é a forma como essa autoridade é exercida. Em vez de se transformar em autoritarismo, deve contribuir para a construção de um ambiente no qual a liberdade seja exercitada de maneira responsável.

Nesse sentido, Freire (1996) estabelece uma relação necessária entre autoridade e liberdade. A autoridade docente não precisa ser negada para que o estudante seja reconhecido como sujeito. Da mesma maneira, a liberdade não pode ser confundida com ausência de limites. O desafio da prática democrática consiste justamente em construir uma relação equilibrada entre esses elementos.

A autoridade coerentemente democrática orienta, organiza e estabelece limites, mas não elimina a possibilidade de participação e decisão dos educandos. A autonomia, por sua vez, não aparece de forma imediata ou acabada, mas é construída progressivamente por meio de experiências nas quais os estudantes possam tomar decisões e assumir responsabilidades.

A autonomia, portanto, está diretamente relacionada à experiência concreta do educando. Freire (1996) compreende que ninguém se torna autônomo simplesmente porque alguém lhe concede autonomia. Ela se constitui no exercício cotidiano de escolhas, decisões e responsabilidades. Por essa razão, a prática educativa precisa criar situações em que o estudante possa participar, questionar, argumentar, fazer escolhas e compreender as consequências de suas ações.

Castro e Malavasim (2017) aproximam essa perspectiva da realidade escolar ao destacarem a importância da interação constante entre professores e alunos. A escuta e o



diálogo favorecem a aproximação entre os sujeitos, permitindo que o professor conheça suas experiências e que os estudantes se sintam acolhidos em suas vivências.

A dimensão ética também atravessa toda a concepção apresentada em *Pedagogia da Autonomia*. Para Freire (1996), não é possível separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. O professor ensina não apenas pelo que diz, mas também pela maneira como age, relaciona-se e exerce sua autoridade. Por isso, a coerência entre discurso e prática constitui uma exigência fundamental da docência. Não basta falar sobre respeito, democracia, liberdade ou autonomia; é necessário concretizar esses princípios na própria relação pedagógica. O professor que defende a participação, mas atua de maneira autoritária, produz uma contradição entre seu discurso e sua prática.

Nessa perspectiva, a competência profissional também é indispensável. Freire (1996) não reduz uma prática democrática à afetividade ou à boa vontade do professor. A autoridade docente está relacionada ao compromisso com a formação, com o conhecimento e com a preparação para ensinar.

O professor precisa conhecer aquilo que ensina, continuar estudando e reconhecer que também possui limites e conhecimentos a ampliar. A generosidade, a humildade e o respeito ao educando, portanto, não significam ausência de rigor ou de responsabilidade profissional. Pelo contrário, constituem dimensões que, articuladas à competência, contribuem para a construção de um espaço pedagógico formador (Freire, 1996).

Outro princípio fundamental é a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Freire (1996) rejeita a ideia de neutralidade da prática educativa, entendendo que toda ação pedagógica está inserida em uma realidade social, histórica e cultural. A educação pode contribuir para reproduzir determinadas formas de pensar e de organizar a sociedade, mas também pode favorecer a problematização dessas mesmas condições.

Isso significa que o professor precisa compreender as implicações de sua prática e assumir responsabilidade diante delas. A educação, portanto, não se limita ao domínio técnico dos conteúdos, pois envolve escolhas, valores, relações humanas e posicionamentos éticos (Freire, 1996).



Essa dimensão política da educação não significa transformar a sala de aula em espaço de imposição de pensamentos, mas reconhecer que ensinar envolve relações sociais e diferentes concepções de mundo. Matias (2016) destaca que Freire compreende a prática educativa como uma prática política e histórico-crítica, vinculada à capacidade de refletir sobre a realidade e suas contradições. A educação contextualizada, nesse sentido, considera os problemas, experiências e condições concretas nas quais os sujeitos estão inseridos.

Desse modo, *Pedagogia da Autonomia* amplia e aprofunda princípios já presentes no pensamento freiriano, especialmente a defesa do diálogo, da consciência crítica e da participação dos sujeitos. A obra apresenta a docência como uma prática que exige conhecimento, reflexão, ética, compromisso, respeito e abertura permanente à aprendizagem.

Ensinar, nessa perspectiva, não é simplesmente transmitir conteúdos, mas criar condições para que os estudantes possam construir conhecimentos, desenvolver sua curiosidade e exercer progressivamente sua autonomia. Ao mesmo tempo, o professor também se mantém em processo de formação, reconhecendo seu próprio inacabamento e a necessidade de refletir continuamente sobre sua prática.

O LEGADO DE PAULO FREIRE E A ATUALIDADE DA PEDAGOGIA CRÍTICA

O pensamento de Paulo Freire deixou uma contribuição profunda para a educação brasileira ao defender que ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os sujeitos pensem, questionem e compreendam a realidade em que vivem. Ao longo de suas obras, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, o autor coloca o diálogo, a reflexão crítica, a autonomia e o respeito aos saberes dos educandos como elementos fundamentais da prática educativa.

Sua proposta continua atual porque chama atenção para uma educação que considera o estudante como sujeito de sua própria história e reconhece que aprender também envolve participar, perguntar, tomar decisões e construir conhecimentos. Nesse



sentido, o legado freireano ultrapassa um método específico de ensino e apresenta uma maneira de compreender a educação e a própria relação entre os sujeitos.

A atualidade da pedagogia crítica de Freire também está relacionada à compreensão de que a educação não acontece de forma isolada da realidade social. Os estudantes chegam à escola trazendo experiências, conhecimentos, dificuldades, valores e diferentes formas de compreender o mundo. Por isso, uma prática educativa comprometida com a formação crítica precisa saber ouvir, dialogar e considerar essas experiências, sem deixar de lado o conhecimento sistematizado e a responsabilidade do professor.

A contribuição de Freire está em mostrar que autoridade e liberdade podem caminhar juntas, assim como ensino e aprendizagem, teoria e prática, reflexão e ação. Dessa forma, o professor não perde sua importância; ao contrário, assume o desafio de ensinar com conhecimento, ética, responsabilidade e abertura para também aprender com os educandos.

Mesmo diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas que ocorreram desde a produção das obras de Freire, muitos dos problemas discutidos pelo autor continuam presentes na educação. A desigualdade, as diferentes formas de exclusão, a dificuldade de participação e a necessidade de formar sujeitos capazes de pensar criticamente mostram que sua discussão permanece significativa.

Mais do que apresentar respostas prontas, Freire convida educadores e educandos a olhar para a realidade, questioná-la e buscar possibilidades de transformação. É nesse sentido que seu legado permanece vivo, não como uma proposta fechada, mas como uma forma de pensar a educação a partir do diálogo, da esperança, da autonomia e do compromisso com uma formação humana e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste capítulo permitiu compreender que o pensamento de Paulo Freire representa uma importante contribuição para a educação brasileira, principalmente por defender uma prática educativa baseada no diálogo, na reflexão crítica, na autonomia e



no respeito aos sujeitos. A partir da análise de sua concepção de educação libertadora e das obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, foi possível perceber que, para Freire, ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos.

A educação precisa considerar a realidade dos educandos, valorizar seus conhecimentos e experiências e criar oportunidades para que eles participem da construção do conhecimento. Da mesma forma, o professor precisa compreender que sua prática exige estudo, reflexão, ética, escuta e disposição para rever continuamente suas próprias ações.

Ao finalizar, fica a compreensão de que o maior legado de Paulo Freire está na defesa de uma educação que reconhece as pessoas como sujeitos capazes de pensar, aprender, escolher e transformar a realidade. Sua proposta não significa deixar de ensinar ou abrir mão da autoridade docente, mas construir relações mais democráticas, nas quais o conhecimento seja desenvolvido por meio do diálogo e da participação.

Mesmo diante dos desafios presentes na educação atual, suas ideias continuam contribuindo para pensar uma escola mais humana, crítica e comprometida com os sujeitos. Assim, estudar Paulo Freire é também refletir sobre a própria prática educativa e sobre a responsabilidade de construir, no cotidiano, espaços em que ensinar e aprender possam acontecer com respeito, liberdade, diálogo e compromisso.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, S. P. de; MALAVASIM, A. A relação da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire com a prática docente no contexto educacional. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 13, p. 105–111, 2017.
- do Oprimido, de Paulo Freire, e Educação e Luta de Classes, de Aníbal Ponce. **Contexto & Educação**, v. 40, n. 122, 2025.
- FÁVERO, O. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011.
- FEITOSA, D. S.; SANTOS, G. F. dos; SILVA, S. R. P. da. Paulo Freire e a pedagogia libertadora: uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita no Brasil. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 201-221, jan./abr. 2022.
- FREIRE, L. C. Pequena biografia de Paulo Freire. In: FREIRE, L. C. **Biografias e homenagens**. [S. l.: s. n.], [s. d.]. cap. 8. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/>



server/api/core/bitstreams/448c46b1-5e32-4f67-a9fb-73da5d82ab92/contente. Acesso em: 22 jul.2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, C. S. F.; GUERRA, M. das G. G. V. Educação dialógica: a perspectiva de Paulo Freire para o mundo da educação. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 4-15, set./dez. 2020.

GROSS, D. G. L.; POLETO, L.; APARECIDA, M. G. da; BALDINO, J. M. Vida, pensamento e obras de Paulo Freire: um relato de experiência. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 32, out./dez. 2021.

MARTINS, T. A. A. Paulo Freire: sua vida e legado para a educação brasileira. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 5, n. 12, p. 1-20, jan./dez. 2024.

MATIAS, C. dos P. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. **Criar Educação**, Criciúma, v. 6, n. 1, julho/novembro 2016.

OLIVEIRA, A. da S.; FIGUEIRÊDO, A. M. Uma breve análise da Pedagogia

OLIVEIRA, M. A. M. **A importância da educação libertadora de Paulo Freire**. Revista PUC Minas, 2018. Disponível em: <https://revista.pucminas.br/revista/materia/a-importancia-da-educacao-libertadora-de-paulo-freire/>. Acesso em: 22 jul. 2026.

RAMALHO, R. R. Modelo analítico da pedagogia do oprimido: sistematização do método Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27 e270007, 2022.

REIS, S. M. A. de O. Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 47, p. 238-258, ago. 2021.

SÁ, G. M. de; DUARTE, A. J. A radicalidade histórico-existencial da pedagogia do oprimido de Paulo Freire. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 15, n. 43, p. 192-212, 2024.

SANTOS, S. C. P.; VALENTE, G. S. C.; CORTEZ, E. A.; ASSAD, S. G. B.; VOGAS, R. S. Reflexão teórica sobre as contribuições da obra de Paulo Freire para a educação especial. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2741-2759, out./dez. 2021.



CAPÍTULO V

DARCY RIBEIRO: EDUCAÇÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO NACIONAL

*Francilino Paulo de Sousa²⁴;
José Silvano Barbosa Duarte²⁵;
Carlos Daniel Chaves Mourão²⁶;
Pedro Gabriel Sousa de Moraes²⁷;
Maria do Perpetuo Socorro de Vasconcelos²⁸.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-05*

INTRODUÇÃO

A pesquisadora Darcy Ribeiro (1922-1997) ocupa lugar de destaque no pensamento brasileiro por sua atuação como educador, antropólogo, escritor e agente público, tendo desenvolvido uma produção intelectual marcada pela preocupação com a formação da sociedade brasileira e com os caminhos para seu desenvolvimento.

Sua trajetória esteve relacionada a diferentes áreas do conhecimento e a experiências concretas no campo educacional, o que contribuiu para a construção de uma visão ampla sobre a educação e sua relação com a cultura e a realidade social. Em seu pensamento, a educação não deveria ser compreendida de forma isolada, mas como parte de um projeto mais amplo de desenvolvimento nacional e de transformação da sociedade.

De acordo com Moreira (2023), Darcy Ribeiro se destacou como intelectual, antropólogo e político, dedicando parte de sua trajetória ao estudo da formação histórica e cultural do povo brasileiro. Publicou uma extensa obra antropológica sobre a constituição dos povos das Américas e exerceu importantes funções na política nacional, defendendo o trabalhismo, o nacionalismo e a educação pública. Como Ministro da Educação e Chefe da Casa Civil no governo João Goulart, apoiou as reformas de base e,

24 <http://lattes.cnpq.br/9873423702616446>. <https://orcid.org/0009-0000-4880-3564>. E-mail: fpslm@yahoo.com.br.

25 <http://lattes.cnpq.br/5613553600039329>. <https://orcid.org/0009-0000-3759-5296>. E-mail: silvano.duarte@live.com.

26 <http://lattes.cnpq.br/7786024451364957>. <https://orcid.org/0009-0003-6345-8561>. E-mail: carlos.daniel.math@gmail.com.

27 <http://lattes.cnpq.br/9403835522465657>. <https://orcid.org/0009-0004-7797-9277>. E-mail: gabriel.pedro85@gmail.com.

28 <http://lattes.cnpq.br/2493297473592754>. <https://orcid.org/0009-0002-5218-7308>. E-mail: propperpetuvasconcelos@gmail.com.



posteriormente, no exílio, aproximou-se de experiências socialistas e de projetos de desenvolvimento autônomo na América Latina. Ao retornar ao Brasil, retomou sua atuação política ao lado de Leonel Brizola, participando da criação de escolas de tempo integral no Rio de Janeiro. Também exerceu o mandato de senador pelo estado até sua morte, em 1997 (Moreira, 2023).

Em sua interpretação da sociedade brasileira, Darcy Ribeiro entendia que as elites e o Estado não haviam representado historicamente os interesses da maioria da população, mantendo estruturas herdadas do período colonial e escravista. Para ele, o povo brasileiro foi constituído por um processo histórico marcado pela mestiçagem e por relações sociais profundamente desiguais.

Entretanto, sua visão não se limitava à análise do passado, ou seja, Ribeiro compreendia o Brasil como um povo ainda em processo de formação, o que sustentava sua esperança na construção de uma sociedade mais autônoma, democrática e comprometida com as necessidades da população (Moreira, 2023).

A educação ocupou posição central na atuação de Darcy Ribeiro, especialmente por sua compreensão de que a escola poderia contribuir para enfrentar desigualdades históricas e ampliar as oportunidades de formação da população. Segundo Xavier (2017), no campo educacional Darcy Ribeiro se dedicou à defesa da ampliação do acesso à educação pública e popular, bem como à transformação do ensino superior, contribuindo também para a formação de uma nova geração de cientistas sociais.

Neste capítulo, inicialmente, será apresentada a trajetória acadêmica, intelectual e política de Darcy Ribeiro, destacando experiências que contribuíram para a formação de seu pensamento. Em seguida, será discutida sua concepção de educação e a relação estabelecida entre escola, cultura e desenvolvimento nacional. Posteriormente, serão analisadas algumas de suas principais obras e suas contribuições para a educação brasileira. Por fim, será abordado o legado de Darcy Ribeiro e a atualidade de suas ideias, considerando sua contribuição para a compreensão dos desafios educacionais, culturais e sociais que permanecem presentes na sociedade brasileira.

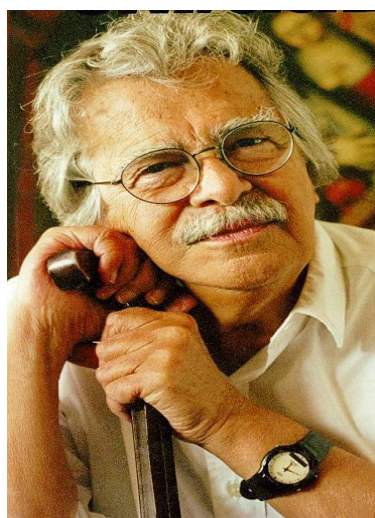
DARCY RIBEIRO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA, INTELECTUAL E POLÍTICA

De acordo com Vanali (2017, p. 50-51):

Darcy Ribeiro é considerado um intelectual múltiplo devido aos seus diferentes campos de atuação, seja na área da educação, nos seus ensaios literários, ou tratando de temas gerais, tudo isso contribuiu para a formação de seu pensamento. [...] Darcy Ribeiro representa um daqueles poucos exemplos de intelectuais que se tornaram conhecidos também fora da sua disciplina. Tal fato se deve não somente à repercussão de seus escritos, mas também, e talvez sobretudo, às atividades de diversos matizes exercidas por ele no Brasil e no exterior – neste caso particularmente durante os anos em que se manteve exilado em países da América Latina – que acabaram por projetá-lo internacionalmente. Tudo isto vem contribuindo para associá-lo à imagem de um intelectual multifacetado, recorrentemente retratada em grande parte das narrativas sobre a sua trajetória.

O próprio Darcy Ribeiro contribuiu para moldar sua reputação ao enfatizar, em depoimentos e escritos pessoais, uma atuação distante das formalidades e dos padrões acadêmicos tradicionais. Essa narrativa, intensificada por suas duras críticas à universidade no fim dos anos 1970 e pelo retorno à política nos anos 1980, consolidou a visão de uma trajetória excepcional, consagrando-o como um intelectual público primordialmente engajado com o debate político amplo em detrimento da produção acadêmica estrita (Vanali, 2017).

Figura 1: Darcy Ribeiro.



Fonte: Memórias da Ditadura (Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/personagens/darcy-ribeiro/>).



Darcy Ribeiro nasceu em Montes Claros, Minas Gerais, em 26 de outubro de 1922. Inicialmente, cursou Medicina, mas posteriormente ingressou na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, onde se formou em 1946, com especialização em Etnologia. Em 1947, iniciou sua atuação no Serviço de Proteção aos Índios (SPI), aproximando-se de Marechal Rondon e realizando estudos junto a diferentes povos indígenas.

Essas experiências resultaram em pesquisas, livros e artigos, entre eles *Religião e Mitologia Kadiwéu*. Como dirigente da Seção de Estudos do SPI, participou da criação do Museu do Índio, em 1953, e da organização do primeiro curso de pós-graduação em Antropologia Cultural no Brasil. Também colaborou com o planejamento do Parque Indígena do Xingu e com estudos internacionais sobre populações indígenas (Fundação Darcy Ribeiro, 2011).

A partir da década de 1950, Darcy Ribeiro ampliou sua atuação para o campo educacional. Participou da elaboração de diretrizes para a educação no governo Juscelino Kubitschek e trabalhou ao lado de Anísio Teixeira no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Também foi professor de Etnologia Brasileira e Língua Tupi-Guarani e, em 1959, assumiu a coordenação do projeto de criação da Universidade de Brasília (UnB), tornando-se seu primeiro reitor em 1961.

Posteriormente, ocupou os cargos de ministro da Educação e chefe da Casa Civil durante o governo João Goulart. Com o golpe de 1964, perdeu seus direitos políticos e foi afastado da universidade, iniciando um longo período de exílio em países como Uruguai, Venezuela, Chile e Peru, onde continuou desenvolvendo atividades acadêmicas e projetos relacionados à educação e às universidades (Fundação Darcy Ribeiro, 2011).

Com o retorno definitivo ao Brasil, em 1976, Darcy Ribeiro retomou sua atuação intelectual e política. Após a Anistia, em 1979, foi reintegrado à Universidade Federal do Rio de Janeiro e recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Paris VII, entre outras instituições. Na década de 1980, aproximou-se de Leonel Brizola e participou da fundação do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Como vice-governador e secretário de Ciência e Cultura do Rio de Janeiro, participou de importantes iniciativas culturais e educacionais, destacando-se a criação dos



Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos como escolas de educação integral. Também atuou na preservação do patrimônio cultural e na criação de espaços culturais, conciliando sua atuação política com seus interesses educacionais e culturais (Fundação Darcy Ribeiro, 2011).

Em 1990, Darcy Ribeiro foi eleito senador pelo Rio de Janeiro e teve como uma de suas principais atuações a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, posteriormente denominada Lei Darcy Ribeiro. Em 1992, ingressou na Academia Brasileira de Letras e, em 1996, criou a Fundação Darcy Ribeiro, com o propósito de dar continuidade aos projetos que desenvolveu ao longo de sua trajetória.

Além de antropólogo, educador e político, destacou-se como escritor, publicando livros e artigos acadêmicos em diferentes países. Darcy Ribeiro faleceu em 17 de fevereiro de 1997, deixando uma trajetória marcada pela atuação na antropologia, na educação, na defesa dos povos indígenas e na formulação de políticas públicas educacionais (Fundação Darcy Ribeiro, 2011).

Quadro 1: Trajetória de Darcy Ribeiro.

Período	Trajetória e principais acontecimentos
1922	Nasce em Montes Claros, Minas Gerais, em 26 de outubro.
1939–1943	Cursa Medicina em Belo Horizonte, mas posteriormente direciona sua formação para as Ciências Sociais.
1944–1946	Estuda na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, formando-se em Ciências Sociais, com especialização em Antropologia.
1947–1956	Atua como etnólogo no Serviço de Proteção aos Índios (SPI), realizando pesquisas junto a diferentes povos indígenas.
1953	Participa da criação do Museu do Índio e desenvolve ações voltadas à valorização e à divulgação das culturas indígenas.
Década de 1950	Colabora com Anísio Teixeira em projetos educacionais e participa de discussões sobre a defesa da escola pública.
1959–1961	Coordena o projeto de criação da Universidade de Brasília (UnB) e torna-se seu primeiro reitor.
1961–1964	Atua como ministro da Educação e, posteriormente, como chefe da Casa Civil no governo João Goulart.
1964–1976	Após o golpe militar, tem os direitos políticos cassados e permanece exilado em diferentes países da América Latina, onde desenvolve atividades acadêmicas e educacionais.
1976–1979	Retorna ao Brasil e retoma sua atuação intelectual, participando de debates sobre educação, cultura e questões indígenas.
1979–1980	Com a Anistia, é reintegrado à Universidade Federal do Rio de Janeiro e amplia sua participação na vida política brasileira.
1982–1986	É eleito vice-governador do Rio de Janeiro e atua na área de educação e cultura, participando da criação e implantação dos Centros Integrados de Educação Pública.



Período	Trajetória e principais acontecimentos
1987–1988	Atua em Minas Gerais como secretário responsável por projetos de desenvolvimento social e educação em tempo integral.
1990	É eleito senador pelo Rio de Janeiro e passa a atuar diretamente na elaboração de políticas educacionais nacionais.
1992	É eleito membro da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira nº 11.
1996	É sancionada a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, associada à sua atuação parlamentar e conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Também cria a Fundação Darcy Ribeiro.
1997	Falece em 17 de fevereiro, deixando uma trajetória marcada pela antropologia, educação, literatura, política e defesa dos povos indígenas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026) com base em Fundação Darcy Ribeiro (2011).

Portanto, Darcy Ribeiro foi um intelectual de atuação ampla, reconhecido por suas contribuições à antropologia, à educação e à literatura. Sua trajetória foi marcada pela preocupação com as condições de vida da população brasileira, especialmente dos grupos socialmente mais vulneráveis, e pela defesa de uma sociedade mais justa e igualitária por meio da educação.

Diante das dificuldades históricas do ensino brasileiro, dedicou-se também à organização e à gestão educacional, defendendo uma escola pública, democrática e laica, influenciado pelo ideário da Escola Nova e pelas ideias de John Dewey e Anísio Teixeira. Ao analisar a precariedade da educação, compreendeu que seus problemas eram complexos e estavam relacionados a questões sociais e históricas mais amplas (Martinazzo; Silva; Luft, 2020).

Paralelamente à atuação educacional, Darcy Ribeiro dedicou grande parte de sua produção intelectual ao estudo da formação sociocultural do Brasil e da América Latina, com atenção especial aos povos indígenas, negros e mestiços. Obras como *O Processo Civilizatório*, *As Américas e a Civilização*, *Os Índios e a Civilização*, *O Dilema da América Latina* e *Os Brasileiros: Teoria do Brasil* contribuíram para a construção de sua interpretação sobre a sociedade brasileira e serviram de base para *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*.

Nessa obra, o autor procura compreender questões fundamentais sobre a identidade nacional e as origens das desigualdades sociais, buscando evidenciar como diferentes grupos foram colocados em posições subalternas ao longo da formação histórica do país. Assim, embora mantivesse uma perspectiva esperançosa sobre o futuro



do Brasil, sua produção também buscava provocar reflexão e indignação diante das desigualdades, especialmente das deficiências históricas da educação brasileira (Martinazzo; Silva; Luft, 2020).

DARCY RIBEIRO E SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Como bem discutido por Martinazzo, Silva e Luft (2020), Darcy Ribeiro colocou a educação no centro de sua atuação intelectual e política, compreendendo-a como uma questão fundamental para o desenvolvimento do Brasil e dando continuidade às ideias defendidas por Anísio Teixeira. Sua participação nos debates educacionais atravessou diferentes períodos, desde as discussões sobre a escola pública nas décadas de 1950 e 1960 até os debates que resultaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1990.

Embora tenha recebido críticas por não se restringir ao campo da antropologia, ampliou sua produção para temas sociais, culturais, educacionais e literários, com cerca de 30 livros publicados. Seu principal desafio intelectual foi compreender a formação, o sentido e a evolução sociocultural do Brasil, articulando conhecimentos da antropologia, história, sociologia, filosofia e política para interpretar a sociedade brasileira e sua identidade (Martinazzo; Silva; Luft, 2020).

No campo educacional, Ribeiro defendeu a construção de uma escola pública capaz de responder às necessidades da sociedade e às transformações de seu tempo, aproximando-se dos ideais do movimento da Escola Nova e dos manifestos em defesa da educação pública. Sua obra apresenta uma análise crítica das dificuldades históricas da educação brasileira e demonstra preocupação com a forma como seus problemas eram enfrentados pelo poder público.

Para o autor, parte significativa dessas dificuldades estava relacionada a fatores históricos e à organização autoritária e centralizadora da sociedade brasileira, marcada pela desigualdade e pela concentração das decisões nas mãos das classes dominantes. Essas características, segundo sua interpretação, possuem raízes no período colonial e atravessam o Império e a República, contribuindo para a permanência de problemas



educacionais que exigiam maior compromisso social e político (Martinazzo; Silva; Luft, 2020).

A concepção de educação de Darcy Ribeiro está relacionada à crítica das desigualdades presentes na sociedade brasileira e à necessidade de construção de uma escola pública capaz de atender, de fato, à população. Para o autor, a expansão quantitativa da escolarização não significou, necessariamente, a democratização do direito à educação. Ribeiro (1984) chama atenção para a existência de uma escola que recebe amplamente as crianças das camadas populares, mas que não está organizada para garantir a elas condições efetivas de aprendizagem e permanência.

Nesse sentido, sua crítica ultrapassa a questão do acesso, pois questiona a própria estrutura de uma instituição escolar que, ao tratar de maneira semelhante sujeitos marcados por condições sociais distintas, acaba reproduzindo desigualdades. Para Ribeiro (1984, p. 19), a escola brasileira deveria ser reconhecida como “não só seletiva, mas elitista”, uma vez que se estrutura historicamente de modo mais favorável às classes socialmente privilegiadas.

Assim, o fracasso escolar das crianças das camadas populares não poderia ser compreendido apenas como resultado de suas características individuais, mas deveria ser relacionado às condições sociais, econômicas e culturais em que vivem e às próprias formas de organização da escola (Ribeiro, 1984).

Essa crítica está diretamente relacionada à defesa que Darcy Ribeiro faz de uma escola pública universal e gratuita. Para o autor, não seria suficiente ampliar o número de matrículas se a escola permanesse incapaz de assegurar uma educação de qualidade às crianças que nela ingressam. Ele destaca que as diferenças sociais precisam ser consideradas no processo educativo, pois a adoção de um tratamento aparentemente igual para sujeitos socialmente desiguais pode produzir novas formas de exclusão. Crianças pobres, muitas vezes submetidas à fome, à precariedade material e à pouca familiaridade com os códigos e práticas valorizados pela escola, não partem das mesmas condições que aquelas pertencentes aos grupos socialmente privilegiados.

Dessa forma, exigir de todas o mesmo desempenho, sem considerar essas diferenças, tende a favorecer quem já dispõe de melhores condições para responder às



exigências escolares. A partir dessa compreensão, a democratização da educação exige mais do que garantir o ingresso na escola, pressupõe a criação de condições para que todas as crianças tenham possibilidades concretas de aprender e desenvolver suas capacidades (Ribeiro, 1984).

Por essa razão, Ribeiro (1984, p. 67) defendia como uma tarefa urgente a construção de uma “escola primária universal e gratuita” para todas as crianças. A universalização, em sua perspectiva, deveria ser acompanhada pela transformação das condições de funcionamento da escola, de modo que ela deixasse de contribuir para a reprodução das desigualdades sociais. O autor estabelece, portanto, uma relação estreita entre a precariedade da educação e as próprias condições de desenvolvimento da sociedade brasileira, afirmando existir uma forte correlação entre a sociedade desigual e a escola que a atende.

Sua proposta não consistia em esperar que o desenvolvimento econômico resolvesse posteriormente os problemas educacionais, mas em compreender a educação como uma das condições necessárias para a construção de uma sociedade mais desenvolvida. A escola pública, nessa perspectiva, deveria assumir uma função social mais ampla, garantindo às crianças das camadas populares o acesso ao conhecimento e às condições educativas que historicamente estiveram mais disponíveis aos grupos privilegiados (Ribeiro, 1984).

A análise de Pereira (2024) contribui para compreender essa proposta em uma perspectiva mais ampla. Segundo o autor, o ideal educacional de Darcy Ribeiro aproxima-se da defesa de direitos civis e sociais, especialmente do direito de acesso ao conhecimento formal socialmente valorizado. Nessa leitura, a educação teria entre suas funções possibilitar que sujeitos pertencentes a grupos social e economicamente subalternizados fossem incorporados à chamada civilização letrada.

Pereira (2024) também problematiza o caráter dessa proposta, indicando que ela pode ser compreendida simultaneamente como transformadora e conservadora, dependendo do contexto utilizado como referência. No caso brasileiro, a ampliação do acesso a uma educação pública qualificada representaria uma transformação importante, pois incorporaria grupos historicamente excluídos; por outro lado, a proposta não



significaria necessariamente uma ruptura com as estruturas sociais responsáveis pela produção das desigualdades.

Essa interpretação permite compreender que a defesa da universalização escolar em Darcy Ribeiro possui um caráter fortemente democratizador, embora esteja associada a uma perspectiva de transformação social que não pressupõe, necessariamente, a superação completa da estrutura social existente.

A educação, entretanto, não ocupava um lugar central apenas em sua defesa da escola pública. No pensamento de Darcy Ribeiro, ela também se relacionava ao projeto de desenvolvimento e de autonomia do Brasil e dos demais países latino-americanos. Rodrigues e Oliveira (2022) destacam que o autor atribuía às instituições educacionais, especialmente às universidades, a responsabilidade de articular a formação humanística, o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico.

Nessa perspectiva, a universidade não deveria se limitar à transmissão de conhecimentos produzidos em outros contextos, mas participar da produção de respostas para os problemas concretos da sociedade brasileira. A ciência, a tecnologia e a formação de profissionais qualificados seriam, portanto, elementos fundamentais para enfrentar o subdesenvolvimento e ampliar a autonomia nacional.

Essa compreensão está relacionada à trajetória intelectual e política de Darcy Ribeiro e à sua experiência de atuação em diferentes países da América Latina. Conforme Rodrigues e Oliveira (2022), sua experiência de exílio contribuiu para ampliar sua atenção às particularidades históricas e socioculturais dos países latino-americanos e para fortalecer uma posição crítica diante da dependência cultural e científica em relação aos países centrais.

Desse modo, sua concepção de educação não se restringia à escolarização básica, mas abrangia também a produção e a democratização do conhecimento científico. Para Darcy Ribeiro, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia deveria estar vinculado às necessidades nacionais, formando pesquisadores e profissionais capazes de contribuir para a compreensão e a transformação da realidade em que estavam inseridos.

Assim, a concepção de educação presente no pensamento de Darcy Ribeiro não pode ser reduzida à defesa do simples aumento das matrículas escolares. Sua crítica se



dirige a uma expansão que não seja acompanhada de qualidade, inclusão e condições efetivas de aprendizagem. Ao defender a escola pública universal e gratuita e, simultaneamente, uma universidade vinculada à ciência, à tecnologia e aos problemas nacionais, Ribeiro atribui à educação uma função estratégica na construção de uma sociedade mais democrática e autônoma.

Embora sua proposta, conforme problematiza Pereira (2024), possa ser interpretada como reformista por não pressupor uma ruptura radical com as estruturas sociais, ela representa uma crítica importante à exclusão educacional brasileira e uma defesa da ampliação do direito à educação para grupos historicamente marginalizados.

PRINCIPAIS OBRAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Diante da necessidade de fortalecer uma educação socialmente relevante e ampliar a jornada escolar, torna-se importante retomar obras que contribuam para a compreensão dos desafios educacionais brasileiros. Nesse sentido, a escolha de *Nossa escola é uma calamidade* (1984) e *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995) se justifica pela contribuição de Darcy Ribeiro à análise da educação e da sociedade brasileira. A primeira apresenta reflexões e propostas para enfrentar os problemas educacionais, especialmente no contexto do Rio de Janeiro, enquanto a segunda discute a formação histórica e cultural do povo brasileiro, oferecendo subsídios para pensar um projeto educacional coerente com suas características e necessidades (Fagundes, 2014).

NOSSA ESCOLA É UMA CALAMIDADE

Na obra, Darcy Ribeiro inicia sua reflexão apresentando a educação como uma questão central de sua trajetória intelectual e política. O autor propõe um debate crítico sobre a situação da educação elementar brasileira, destacando a necessidade de analisar seus problemas com abertura para diferentes argumentos e perspectivas. Para ele, o compromisso do intelectual deve estar relacionado à busca da verdade e à disposição para rever suas próprias ideias. Dessa forma, a educação é compreendida como um tema que



exige participação, debate e disposição para reconhecer os problemas existentes, evitando tanto a idealização quanto o pessimismo absoluto (Ribeiro, 1984).

Ao analisar a dimensão do sistema educacional brasileiro, Ribeiro chama atenção para o contraste entre a grande quantidade de pessoas envolvidas na rede escolar e seus resultados insatisfatórios. Embora o sistema tenha apresentado expressivo crescimento ao longo das décadas, esse aumento quantitativo não foi acompanhado pela garantia de uma educação de qualidade para toda a população.

O autor destaca, especialmente, a permanência do analfabetismo e do analfabetismo funcional, evidenciando que muitos estudantes passam alguns anos pela escola sem desenvolver plenamente as habilidades de leitura e escrita. Para ele, portanto, o problema educacional brasileiro não pode ser explicado apenas pela expansão da população ou pelo crescimento das matrículas, mas deve ser relacionado à forma como a escola está organizada e às condições em que atende sua população (Ribeiro, 1984).

Nesse contexto, caracteriza a escola primária brasileira como seletiva e elitista, sobretudo porque não consegue acolher adequadamente as crianças provenientes das camadas populares. A repetência e a evasão concentram-se principalmente nos primeiros anos de escolarização, criando uma espécie de mecanismo de seleção que favorece aqueles que chegam à escola com melhores condições sociais e culturais.

O autor critica a ideia de que o fracasso escolar seja resultado das supostas deficiências das crianças pobres ou de suas famílias. Para ele, a escola deveria reconhecer as diferentes condições sociais de seus estudantes e organizar suas práticas a partir da realidade concreta de sua clientela, em vez de exigir que todos apresentem previamente as mesmas condições de aprendizagem (Ribeiro, 1984).

Outro aspecto destacado é a deterioração da escola pública, associada à expansão da rede sem a manutenção de condições adequadas de funcionamento. O autor argumenta que, historicamente, o Brasil não conseguiu ampliar para toda a população o padrão de qualidade de algumas escolas públicas existentes no passado. Essa precarização estaria relacionada às escolhas políticas e às prioridades estabelecidas pelo Estado, que, em diferentes momentos, teria destinado recursos insuficientes à educação pública. Para compreender essa situação, também recupera aspectos históricos da formação brasileira,



destacando que, desde o período colonial e imperial, a educação popular não ocupou posição central nas políticas públicas. A exclusão educacional, portanto, seria resultado de um processo histórico marcado pela desigualdade social e pela ausência de um compromisso efetivo com a universalização do ensino (Ribeiro, 1984).

Ele também direciona sua crítica às práticas desenvolvidas no interior das próprias escolas. Ele questiona métodos autoritários, baseados na imposição, na memorização excessiva, no verbalismo e na disciplina rígida, que limitam a participação dos estudantes e podem dificultar especialmente a aprendizagem das crianças provenientes de contextos populares.

O autor denomina essas práticas de uma espécie de “antipedagogia”, caracterizada pela valorização da repetição e da transmissão mecânica de conteúdos em detrimento da participação, da expressão e da experiência dos alunos. Nessa perspectiva, a escola acaba reproduzindo desigualdades quando interpreta as diferenças culturais, linguísticas e sociais das crianças pobres como deficiências individuais, contribuindo para que elas sejam responsabilizadas pelo próprio fracasso escolar (Ribeiro, 1984).

Por fim, Darcy Ribeiro defende que o enfrentamento dos problemas educacionais exige que a educação pública seja tratada como uma prioridade social e política. Para o autor, não seria necessário criar soluções excessivamente sofisticadas, mas garantir as condições básicas para que todas as crianças tenham acesso a uma escola pública universal e gratuita, com professores bem formados, valorizados e adequadamente apoiados.

A superação do atraso educacional dependeria, portanto, de um compromisso efetivo do Estado com a qualidade da escola pública e com o direito de todas as crianças à aprendizagem. Sua crítica evidencia que a democratização do acesso, embora importante, não é suficiente quando não está acompanhada de condições que assegurem a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes (Ribeiro, 1984).

Em síntese, ele questiona a ideia de que a escola pública brasileira seria, de fato, destinada a todos, ao evidenciar seu caráter seletivo e elitista, estruturado para atender principalmente às classes dominantes, embora receba grande parte das crianças das camadas populares. Ao tratar estudantes socialmente distintos como se partissem das



mesmas condições, a escola acaba reproduzindo mecanismos de exclusão e naturalizando o fracasso escolar.

A reflexão posterior sobre sua obra amplia essa crítica ao defender uma educação que reconheça os modos de ser, pensar, falar e agir próprios da população brasileira, sem classificá-los como sinais de atraso ou deficiência. Nessa perspectiva, sua contribuição para a educação está também na valorização das experiências e identidades dos sujeitos, especialmente dos estudantes das classes populares, indicando a necessidade de construir uma educação vinculada à realidade brasileira e capaz de favorecer o desenvolvimento dos indivíduos a partir de suas próprias experiências e contextos (Fagundes, 2014).

O POVO BRASILEIRO: A FORMAÇÃO E O SENTIDO DO BRASIL

De acordo com Silva, Martinazzo e Luft (2022, p. 182-183),

O livro tem como objeto a constituição do Brasil e dos brasileiros. O autor busca reconstituir a gênese da sociedade brasileira na confluência de grandes culturas – Europeia – Ameríndia – Africana. Os brasileiros não são os portugueses, os negros, ou mesmo os ameríndios, mas forjados, principalmente, por estas culturas e etnias. Assim, o Brasil e o brasileiro são investigados sob a ideia de um povo e de uma nação que se diferencia, na sua constituição, dos povos lusitanos, europeus e africanos em geral. Compreender a forma como se institui um Brasil uno e diverso, marcado por desigualdades e diferenças econômicas, sociais, culturais, ambientais e políticas, torna-se a centralidade da obra. Nela, depositam-se elucidações teóricas gerais e amplas sobre o processo civilizatório do Brasil, bem como explicações teóricas particulares e específicas de sua constituição regional enquanto nação. [...] a obra parece representar uma espécie de história a contrapelo, no sentido de que nossas mazelas atuais são compreendidas em sua produção histórica.

A obra está organizada em quatro partes: “O novo mundo”, “Gestação étnica”, “Processo sociocultural” e “Os Brasis na história”. Na primeira, o autor analisa as diferentes matrizes étnicas e culturais que participaram da formação do Brasil, destacando o choque entre as visões de mundo dos europeus e dos povos indígenas. Na segunda, explica o processo de formação de uma nova identidade social, resultante da interação entre portugueses, indígenas e africanos, dando origem a um povo que não pode ser reduzido a nenhuma dessas matrizes isoladamente, mas que constitui uma síntese sociocultural própria (Silva; Martinazzo; Luft, 2022).



Na terceira parte, analisa os conflitos étnicos, raciais e de classe presentes na formação da sociedade brasileira, relacionando-os ao modelo colonial baseado na escravidão, no latifúndio, na monocultura e na exploração mercantil. O autor evidencia como a organização econômica da colônia esteve subordinada aos interesses portugueses e como essa estrutura influenciou as relações sociais e as condições de vida da população.

Além disso, aborda a formação das cidades, o processo de urbanização e as diferenças relacionadas à classe, à raça e à cor. Na quarta parte, procura compreender a diversidade regional do país, identificando cinco grandes formas de expressão do Brasil: o Brasil Crioulo, relacionado à produção açucareira e à sociedade dos engenhos; o Brasil Caboclo, marcado pela ocupação e exploração da Amazônia; o Brasil Sertanejo, associado ao pastoreio e à vida no semiárido e no interior; o Brasil Caipira, formado a partir das relações entre paulistas e indígenas, posteriormente marcado pela mineração e pelo café; e o Brasil Sulino, caracterizado pela presença de indígenas, portugueses, açorianos, jesuítas e imigrantes europeus (Silva; Martinazzo; Luft, 2022).

Assim, a análise procura mostrar que a formação brasileira não ocorreu de maneira homogênea, mas resultou de diferentes processos históricos, econômicos, culturais e étnicos vivenciados nas diversas regiões do país. Cada uma dessas experiências contribuiu para a constituição de modos particulares de vida, relações sociais e identidades, sem deixar de integrar um processo mais amplo de formação nacional.

No capítulo final, dedicado ao “destino nacional”, o autor retoma as questões desenvolvidas ao longo da obra e procura refletir sobre a identidade do povo brasileiro, sua constituição histórica e as possibilidades de construção de um projeto próprio de sociedade. Desse modo, compreender o Brasil, para Darcy Ribeiro, exige reconhecer tanto a diversidade de suas formações regionais quanto os conflitos e desigualdades que marcaram sua trajetória histórica (Silva; Martinazzo; Luft, 2022).

O autor relaciona os problemas sociais brasileiros ao modelo de desenvolvimento econômico e às estruturas históricas que marcaram a formação do país. O crescimento econômico entrou em crise diante da concentração fundiária e da dependência econômica externa, enquanto a modernização industrial e a urbanização ocorreram sem investimentos suficientes em educação, saúde e geração de empregos. Como



consequência, grandes contingentes da população foram expulsos do campo e concentrados nas cidades em condições de pobreza e marginalização. Para ele, a superação desse quadro exigiria mudanças estruturais, especialmente na organização agrária e na criação de oportunidades de trabalho, embora os interesses das elites tenham dificultado essas transformações (Ribeiro, 2006).

Darcy Ribeiro também analisa as relações raciais e sociais, destacando que a população negra permaneceu concentrada nos segmentos mais pobres mesmo após a abolição da escravidão. Embora reconheça a miscigenação como uma característica marcante da formação brasileira, o autor questiona a ideia de que ela tenha produzido uma verdadeira democracia racial, pois persistiram desigualdades, preconceitos e obstáculos à ascensão social da população negra.

Para ele, o racismo brasileiro assume formas relacionadas à cor da pele e à posição social, sendo frequentemente acompanhado por uma expectativa de assimilação e embranquecimento. Além das diferenças raciais, enfatiza o peso das desigualdades de classe, que se manifestam no acesso à educação, ao trabalho, à cultura e às melhores condições de vida (Ribeiro, 2006).

O autor também relaciona essas desigualdades à própria formação histórica do Estado e da sociedade brasileira. Desde o período colonial, foram criadas instituições educacionais voltadas principalmente à formação das elites, enquanto a educação de massas permaneceu negligenciada, contribuindo para a manutenção do analfabetismo e da exclusão social. Mesmo com a diversidade regional e cultural do país, Darcy Ribeiro identifica elementos históricos comuns que contribuíram para a constituição de uma cultura nacional. Ao recuperar a trajetória da escravidão e da abolição, ressalta ainda que a liberdade jurídica não significou igualdade efetiva, pois o acesso limitado à terra e ao trabalho manteve grande parte da população negra em condições precárias. Assim, a compreensão das desigualdades brasileiras exige considerar conjuntamente os processos econômicos, sociais, raciais e históricos que estruturaram a sociedade (Ribeiro, 2006).

Portanto,

é um livro essencial para que a nossa história de vida seja repensada e essa viagem de brasilidade - recém-começada, a ser definida - possa ser difundida, não somente pelos jogos de futebol, pelo carnaval e alguns



folguedos populares internacionalizados, mas, pela nossa presença atuante no cenário mundial como formadores de opinião e seres pensantes de um mundo onde as diferentes culturas sejam repensadas de forma agregadora de valores humanos solidários e acolhedores (Silva, 2012, p. 146).

Mais do que apresentar um perfil antropológico do Brasil, *O povo brasileiro* conduz o leitor a se reconhecer como parte da própria história que está sendo narrada. A obra aproxima passado e presente ao apresentar, de maneira narrativa e argumentativa, aspectos da formação do país e personagens que contribuíram para a constituição da sociedade brasileira.

Ao entrar em contato com essa trajetória, o leitor é levado a refletir sobre sua própria condição como brasileiro e sobre a importância de suas ações na construção da realidade social. A narrativa também evidencia marcas históricas do processo civilizatório, como a exploração e a condição de dependência que caracterizaram a ocupação do território, mostrando que a população brasileira foi muitas vezes colocada em uma posição mais passiva do que protagonista de sua própria história (Silva, 2012).

Nesse sentido, a obra não se limita a descrever problemas históricos, mas estimula uma reflexão sobre as possibilidades de transformação da sociedade. Ao recuperar diferentes experiências e trajetórias de brasileiros, Darcy Ribeiro contribui para que o leitor compreenda melhor a formação de sua identidade e as condições históricas que influenciaram a sociedade em que vive.

A leitura permite, portanto, repensar atitudes, reconhecer desafios e buscar alternativas diante das desigualdades e adversidades presentes no país. Assim, *O povo brasileiro* apresenta a história nacional como um processo ainda em construção, no qual compreender o passado pode contribuir para ampliar a consciência sobre o presente e fortalecer a capacidade de imaginar e construir novos caminhos para a sociedade brasileira (Silva, 2012).

O LEGADO DE DARCY RIBEIRO E A ATUALIDADE DE SEU PENSAMENTO EDUCACIONAL

O legado de Darcy Ribeiro permanece relacionado à sua capacidade de interpretar a sociedade brasileira a partir das relações entre educação, desigualdade, cultura e



formação histórica. Em *Nossa escola é uma calamidade*, sua crítica à expansão quantitativa da escolarização sem a correspondente garantia de aprendizagem evidencia que democratizar a educação significa mais do que ampliar matrículas, é necessário assegurar condições para que os estudantes permaneçam na escola, aprendam e desenvolvam suas capacidades.

Já em *O povo brasileiro*, sua análise da formação social e cultural do país contribui para compreender que as desigualdades presentes na sociedade não são fenômenos isolados, mas possuem raízes históricas relacionadas à colonização, à escravidão, à concentração de riqueza e às diferentes formas de organização social. Dessa maneira, suas obras articulam educação e sociedade e permitem compreender que os problemas educacionais brasileiros precisam ser analisados em relação às condições históricas e sociais que os produzem.

A atualidade de seu pensamento pode ser percebida, sobretudo, nos desafios que continuam presentes na educação brasileira. A defesa de uma escola pública universal e gratuita, acompanhada de qualidade e condições efetivas de aprendizagem, permanece relevante diante das desigualdades que marcam o acesso às oportunidades educacionais.

Da mesma forma, sua crítica à responsabilização individual dos estudantes pelo fracasso escolar contribui para uma compreensão mais ampla das dificuldades de aprendizagem, considerando fatores sociais, econômicos, culturais e institucionais. Nesse sentido, pensar a escola a partir das condições concretas de seus estudantes continua sendo uma questão importante, especialmente quando se considera a diversidade social e cultural presente nas instituições públicas. Seu pensamento também permanece significativo ao defender a valorização dos professores, o compromisso do Estado com a educação e a articulação entre conhecimento científico, formação humana e desenvolvimento social.

Assim, o principal legado de Darcy Ribeiro para a educação brasileira está na compreensão de que a escola e a sociedade não podem ser analisadas separadamente. Sua produção evidencia que a construção de uma educação democrática depende do enfrentamento das desigualdades históricas e da criação de condições para que diferentes grupos sociais tenham acesso efetivo ao conhecimento e às possibilidades de



desenvolvimento. Ao mesmo tempo, sua interpretação da formação do povo brasileiro reforça a necessidade de uma educação que reconheça a diversidade cultural e histórica do país, sem transformar as diferenças sociais em justificativas para a exclusão.

Mesmo produzidas em outros contextos históricos, suas reflexões continuam oferecendo elementos para analisar problemas educacionais contemporâneos e para pensar políticas e práticas comprometidas com a democratização da educação pública. Seu legado, portanto, não está apenas nas propostas formuladas em seu tempo, mas também na capacidade de suas ideias permanecerem como referência para a compreensão crítica dos desafios da educação e da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do pensamento de Darcy Ribeiro permitiu compreender que sua concepção de educação está profundamente relacionada à interpretação que o autor construiu sobre a formação histórica e social do Brasil. Ao criticar o caráter seletivo e elitista da escola pública, Ribeiro demonstrou que a ampliação do acesso à educação não é suficiente quando não existem condições efetivas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Em *Nossa escola é uma calamidade*, sua defesa de uma escola pública universal, gratuita e de qualidade evidencia a necessidade de um compromisso efetivo do Estado com a educação das camadas populares. Já em *O povo brasileiro*, sua interpretação da formação cultural, social e econômica do país contribui para compreender que as desigualdades educacionais estão relacionadas a processos históricos mais amplos, marcados pela colonização, escravidão, concentração de riquezas e exclusão social. Dessa forma, sua obra apresenta a educação não apenas como um direito, mas também como uma dimensão fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática.

Nesse sentido, o pensamento de Darcy Ribeiro permanece relevante para a compreensão dos desafios da educação brasileira, especialmente porque muitos dos problemas por ele identificados ultrapassam o período em que foram analisados. Sua crítica à desigualdade educacional, à precarização da escola pública e à responsabilização dos estudantes pelo fracasso escolar oferece elementos para refletir sobre a necessidade



de políticas educacionais comprometidas com a equidade e com as condições concretas de vida da população.

Seu legado também reforça a importância de reconhecer a diversidade cultural e social que constitui o Brasil e de construir uma educação capaz de dialogar com essa realidade. Assim, estudar Darcy Ribeiro significa não apenas recuperar uma importante contribuição intelectual para a educação brasileira, mas também reconhecer a permanência de questões que continuam presentes no debate educacional, reafirmando a necessidade de uma escola pública que assegure o direito à aprendizagem e contribua para a redução das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

FAGUNDES, T. B. Darcy Ribeiro: contribuições à formação de uma escola à brasileira – uma perspectiva de análise. **Revista Teias**, v. 15, n. 38, p. 207-213, 2014).

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. **Inventários dos arquivos pessoais de Darcy e Berta Ribeiro**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2011.

MARTINAZZO, C. J.; SILVA, S. P. da; LUFT, H. M. A atualidade do diagnóstico e da crítica de Darcy Ribeiro (1922-1997) à educação brasileira. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 481-495, 2020.
MOREIRA, G. J. de A. Darcy Ribeiro, um etnógrafo do Brasil. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 32, n. 1, p.1-11, 2023.

PEREIRA, T. F. dos S. **Darcy Ribeiro e o papel da escola no processo de transformação social**. 2024. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2024.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Ed. Salamandra, 1984.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUES, L. O. P.; OLIVEIRA, J. C. A. de. Modernidade e Educação em Darcy Ribeiro: uma reflexão decolonial sobre o sistema educacional brasileiro. **REBELA**, v. 12, n. 3. set./dez. 2022.

SILVA, S. P. da; MARTINAZZO, C. J.; LUFT, H. M. Darcy Ribeiro e o povo brasileiro. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano XVI, n. 28, p. 180-188, jul./dez. 2022.

SILVA, V. B. Uma brasilidade recém-começada: “O povo brasileiro” de “Darcy Ribeiro. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 13, p. 140-147, set. 2012.



VANALI, A. C. Sociologia do Autor: biografia e trajetória de Darcy Ribeiro. **Revista Vernáculo**, n. 40, segundo semestre /2017.
XAVIER, L. N. Educação e Cultura para a Democracia em Darcy Ribeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 31- 46, jul./out. 2017.



CAPÍTULO VI

MARIA NILDE MASCELLANI: INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

*Francisco Jorge Gondim²⁹;
Mírian Silva Ferreira³⁰;
Sônia Patrícia Florentino da Silva Araujo³¹;
Diana Maria Serra Gurgel³²;
Carlos Daniel Chaves Mourão³³.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-06*

INTRODUÇÃO

A pesquisadora Maria Nilde Mascellani (1931-1999) se destacou como uma educadora comprometida com a transformação social e com a defesa da educação inclusiva, tornando-se uma importante protagonista na resistência às imposições da ditadura civil-militar brasileira. Mesmo diante da perseguição política, da coerção e das torturas, manteve sua capacidade de análise crítica e seus princípios democráticos, defendendo uma educação voltada à formação de cidadãos capazes de refletir sobre a realidade, questioná-la e buscar soluções (Balbino; Venancio, 2022).

Sua atuação esteve ligada à experiência dos Ginásios Vocacionais, cuja proposta valorizava os acertos e o desenvolvimento integral dos estudantes, princípios que, apesar da interrupção dessas experiências durante a ditadura, permanecem relevantes para a educação contemporânea. Com firmeza e apoio da Igreja Católica, Maria Nilde continuou denunciando os abusos do regime e defendendo seus ideais até os anos finais da ditadura (Balbino; Venancio, 2022).

Os Ginásios Vocacionais, escolas destinadas aos anos finais do ensino fundamental, adotavam jornada escolar ampliada e uma proposta curricular voltada ao desenvolvimento global dos estudantes em suas diferentes dimensões. As atividades buscavam partir de experiências significativas, articulando conhecimentos e realidade

29 <http://lattes.cnpq.br/8232275403684802>. <https://orcid.org/0009-0004-3818-3700>. E-mail: Francisco cgondim@gmail.com.

30 <http://lattes.cnpq.br/0930766712861828>. <https://orcid.org/0009-0006-9149-5281>. E-mail: mirian.s ferreira@ifac.edu.br.

31 <http://lattes.cnpq.br/2597705190456075>. <https://orcid.org/0009-0002-9178-2521>. E-mail: soniafloren0092@gmail.com.

32 <https://orcid.org/0009-0008-4597-4622>. E-mail: digurgel.10@gmail.com.

33 <http://lattes.cnpq.br/7786024451364957>. <https://orcid.org/0009-0003-6345-8561>. E-mail: carlosdaniel.math@gmail.com.



social, com destaque para a formação da autonomia e da participação dos estudantes no processo educativo (Barcelos; Moll, 2023).

Figura 1: Maria Nilde Mascellani.



Fonte: Revista Educação (Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/11/21/o-pensamento-de-maria-nilde-mascellani-e-lauro-de-oliveira-lima/>).

De acordo com a autora, a escola deve se constituir como um espaço de ampliação das oportunidades de aprendizagem, possibilitando ao estudante conhecer diferentes áreas da atividade humana e compreender os conhecimentos de forma integrada à realidade em que estão inseridos. Nessa perspectiva, a articulação entre formação geral e experiências de trabalho amplia as possibilidades de desenvolvimento, participação e realização dos sujeitos, compreendendo o trabalho não apenas como preparação profissional, mas como princípio de formação integral do indivíduo e de construção da vida social (Mascellani, 1999).

Ou seja, a proposta desenvolvida sob sua orientação apresentava uma concepção de educação que buscava superar a fragmentação dos conhecimentos e ampliar a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. O trabalho pedagógico desenvolvido nos Ginásios Vocacionais valorizava a pesquisa, a reflexão, a experiência e a compreensão crítica da realidade, articulando os conteúdos escolares às questões sociais e culturais vivenciadas pelos alunos.

Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Maria Nilde Mascellani tiveram em comum a perseguição política durante períodos autoritários da história brasileira,



enfrentando censura, perseguições e, em alguns casos, o exílio. Anísio Teixeira morreu em 1971, em circunstâncias que marcaram profundamente sua trajetória. Preservar essas memórias é fundamental para compreender a importância de suas ideias, propostas e obras para a educação brasileira e para a defesa de uma sociedade mais democrática (Barcelos; Moll, 2023).

Neste capítulo, inicialmente, será apresentada a trajetória acadêmica e profissional de Maria Nilde Mascellani, destacando experiências que contribuíram para sua formação e atuação no campo educacional. Em seguida, será discutida sua concepção de inovação na educação pública, com atenção especial às características da experiência dos Ginásios Vocacionais.

Posteriormente, será discutida a sua tese de doutorado, buscando compreender suas contribuições para a educação brasileira. Por fim, será analisado o legado de Maria Nilde Mascellani e a atualidade de sua proposta educacional, considerando as contribuições de seu pensamento para a reflexão sobre currículo, práticas pedagógicas, formação integral e inovação na escola pública.

A TRAJETÓRIA DE MARIA NILDE MASCELLANI E SUA ATUAÇÃO EDUCACIONAL

Como a produção acadêmica dedicada especificamente à trajetória e à obra de Maria Nilde Mascellani ainda se mostra limitada, torna-se pertinente organizar, em um quadro, as principais informações encontradas nas fontes consultadas. Essa sistematização permite reunir, de forma objetiva e cronológica, aspectos de sua trajetória profissional, intelectual e educacional, favorecendo a compreensão de sua atuação e das contribuições que deixou para a educação brasileira.

Entre os estudos localizados, destaca-se a dissertação de Oliveira (2023), intitulada *Renovadora e perseguida: Maria Nilde Mascellani – a trajetória profissional e intelectual de uma educadora paulistana (1931-1999)*, defendida na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que constitui atualmente uma das principais referências para a reconstrução de sua trajetória.

Quadro 1: Trajetória profissional e intelectual de Maria Nilde Mascellani.

Período	Experiência/cargo	Instituição ou espaço de atuação	Principais aspectos e contribuições
1931–1948	Infância, adolescência e formação inicial	São Paulo; Escola Normal Padre Anchieta	Nasceu em 3 de abril de 1931, em São Paulo. Cresceu em uma família de diferentes tradições culturais e religiosas, com influências europeias. Realizou sua formação primária e ginásial na Escola Normal Padre Anchieta, no bairro do Brás.
1948	Formação como professora primária	Escola Normal Padre Anchieta	Concluiu a formação para o magistério primário, iniciando sua preparação profissional para a docência.
1950–1953	Professora primária	Ateneu Santo Eduardo e Escola de Aplicação da Escola Normal Padre Anchieta	Iniciou a carreira docente na cidade de São Paulo, atuando simultaneamente no ensino privado e como professora substituta da rede pública estadual.
1954–1956	Professora secundária	Escola Normal e Ginásio Estadual Domingos Faustino Sarmiento	Lecionou Sociologia Educacional, Psicologia Educacional e Prática de Ensino na rede pública estadual.
1955–1956	Professora de Didática e Psicologia Educacional	Escola Normal Piratininga	Atuou no ensino privado, contribuindo para a formação de futuros professores.
1956	Ingresso no magistério público e atuação na formação docente	Magistério Público de São Paulo; Instituto Estadual de Educação Caetano de Campos	Obteve a segunda colocação no concurso de ingresso ao magistério público, na Cadeira de Educação. No mesmo ano, passou a ministrar Didática Geral e Didática Especial em cursos de aperfeiçoamento e formação de administradores escolares.
1957	Formação em Pedagogia e especialização	FFCL/USP e CRPE/SP	Concluiu o curso de Pedagogia pela Universidade de São Paulo e a especialização em Planejamento de Currículo. Obteve a primeira colocação no concurso de ingresso ao Magistério Público de São Paulo, na Cadeira de Educação.
1957–1961	Professora efetiva	Instituto Estadual de Educação Narciso Pieroni, em Socorro	Transferiu-se para Socorro, onde consolidou sua experiência profissional e desenvolveu práticas que contribuíram para sua posterior atuação no Ensino Vocacional.
1959–1961	Orientadora pedagógica das Classes Experimentais de Socorro	Instituto Estadual de Educação Narciso Pieroni	Liderou a elaboração do plano de trabalho da experiência, participando de uma proposta de renovação do ensino secundário baseada em métodos ativos, planejamento curricular e atenção à realidade dos estudantes.
1961–1969	Coordenadora-geral do Serviço do Ensino Vocacional (SEV) e diretora-geral dos GEVs	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Assumiu papel central na implantação e organização dos Ginásios Estaduais Vocacionais. Participou da seleção e formação de professores, estudos das comunidades e elaboração dos princípios pedagógicos do projeto.
1962–1969	Liderança e desenvolvimento do Ensino Vocacional	Ginásios Estaduais Vocacionais	Consolidou uma proposta de ensino renovador, em tempo integral, com currículo integrado, interdisciplinaridade, estudos do meio,

Período	Experiência/cargo	Instituição ou espaço de atuação	Principais aspectos e contribuições
			aprendizagem baseada em problemas e participação dos estudantes.
1963–1965	Enfrentamento de conflitos institucionais	Serviço do Ensino Vocacional e Secretaria Estadual de Educação	Enfrentou resistências políticas e administrativas à continuidade do projeto, incluindo pressões relacionadas à autonomia do SEV e à condução dos Ginásios Vocacionais.
1965	Primeiro afastamento do SEV	Secretaria da Educação de São Paulo	A chamada “Crise de 65” marcou um período de forte tensão entre Mascellani, o SEV e setores da administração estadual.
1968–1969	Ampliação da experiência e crise final dos GEVs	Serviço do Ensino Vocacional	O modelo passou a atender também jovens e adultos trabalhadores por meio dos Ginásios Vocacionais noturnos. Paralelamente, intensificaram-se as críticas políticas e ideológicas à experiência.
1969	Extinção do Ensino Vocacional	Governo do Estado de São Paulo	O SEV perdeu autonomia e os Ginásios Vocacionais foram atingidos pela repressão política. A experiência foi encerrada em meio ao contexto da Ditadura Militar.
1970	Fundação da RENOV	Relações Educacionais e do Trabalho Ltda.	Criou a RENOV, voltada à assessoria pedagógica e administrativa, formação profissional, pesquisas, orientação vocacional e projetos de renovação pedagógica.
1970	Aposentadoria compulsória	Rede pública estadual de São Paulo	Foi afastada compulsoriamente do serviço público com base no AI-5, após investigações que associavam sua atuação no Ensino Vocacional a práticas consideradas subversivas pelo regime militar.
1971–1999	Docente universitária	PUC-SP	Passou a atuar na PUC-SP, inicialmente na área de Psicologia Educacional, vinculando-se posteriormente a atividades de planejamento educacional, educação popular, orientação de pesquisas e extensão. Permaneceu ligada à instituição até sua morte.
1972–1973	Assessoria e pesquisa educacional	RENOV e instituições confessionais	Coordenou diagnóstico de clientela escolar para colégios confessionais e desenvolveu estudos relacionados à educação e à formação profissional.
1973	Produção de estudo sobre Educação Moral e Cívica	RENOV e Conselho Mundial de Igrejas	Participou da elaboração da obra <i>Educação Moral e Cívica & Escalada Fascista no Brasil</i> , trabalho crítico sobre a disciplina imposta pelo regime militar.
1974	Retomada das atividades profissionais	RENOV, PUC-SP e CNBB	Após permanecer 76 dias presa, retomou suas atividades profissionais como coordenadora técnica, professora universitária e consultora educacional.
1975–1978	Coordenadora do Centro de Educação	Instituto Sedes Sapientiae	Desenvolveu ações de formação de professores e diretores, cursos de planejamento educacional e atividades de Educação Popular. Posteriormente, a equipe passou a atuar em bairros periféricos de São Paulo.

Período	Experiência/cargo	Instituição ou espaço de atuação	Principais aspectos e contribuições
1977–1978	Atuação em Educação Popular e apoio social	Instituto Sedes Sapientiae	Ampliou as ações educativas para comunidades periféricas e participou de iniciativas de apoio a familiares de presos políticos, articulando educação, formação social e cidadania.
1982	Reconhecimento judicial de direitos	Justiça do Estado de São Paulo	Obteve decisão favorável em ação relacionada aos direitos decorrentes de sua aposentadoria compulsória da rede pública estadual.
1986	Fundação da APROEV	Associação Pró-Ensino Vocacional	Participou da criação da associação destinada a preservar a memória dos Ginásios Vocacionais e reunir ex-professores e ex-alunos da experiência.
1989–1990	Secretária de Educação, Cultura, Esporte e Turismo	Prefeitura de Rio Claro	Exerceu função no primeiro escalão municipal, defendendo princípios como liberdade de pensamento e expressão, democracia, cooperação, ética, promoção social e cidadania.
1991	Orientadora de pesquisas e coordenadora de cursos	FFLCH/USP e PUC-SP	Orientou estudantes de Ciências Sociais em projetos de iniciação científica e coordenou cursos de extensão universitária.
1992–1993	Assessora educacional	MOVA-SP	Prestou assessoria ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo, em parceria entre a PUC-SP e a Secretaria Municipal de Educação.
1992	Preservação da memória do Ensino Vocacional	CEDIC/PUC-SP	Doou documentos relacionados ao SEV e à RENOV, contribuindo para a formação dos fundos documentais que preservam a memória dessas experiências.
1993–1994	Orientadora de iniciação científica	PUC-SP	Orientou projetos de estudantes de Geografia, História e Pedagogia.
1995–1996	Assessoria à formação profissional de trabalhadores	PUC-SP e CNM/CUT	Participou da construção de uma proposta de instrução básica e requalificação profissional destinada a trabalhadores metalúrgicos desempregados, que posteriormente recebeu o nome de Programa Integrar.
1996–1999	Orientadora curricular e pedagógica do Programa Integrar	CNM/CUT	Contribuiu para a elaboração e expansão de uma proposta de formação de trabalhadores desempregados, articulando educação básica, formação profissional e realidade social dos participantes.
1996–1999	Doutorado em Educação	FEUSP/USP	Desenvolveu a tese <i>Uma Pedagogia para o Trabalhador: o Ensino Vocacional como Base para uma Proposta Pedagógica de Capacitação Profissional de Trabalhadores Desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)</i> .
1997–1999	Expansão e acompanhamento do Programa Integrar	CNM/CUT	Acompanhou a expansão do programa para diferentes estados brasileiros e integrou a equipe nacional responsável pela orientação pedagógica e pelo acompanhamento dos novos polos.



Período	Experiência/cargo	Instituição ou espaço de atuação	Principais aspectos e contribuições
1999	Conclusão do doutorado e falecimento	FEUSP/USP	Teve sua tese aprovada em 8 de dezembro de 1999. Faleceu em 19 de dezembro de 1999, aos 68 anos, encerrando uma trajetória marcada pela docência, inovação pedagógica, formação profissional, educação popular e defesa da educação como prática social.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em Oliveira (2023).

O percurso apresentado no quadro evidencia que a trajetória de Maria Nilde Mascellani não se restringiu à docência, mas envolveu formação de professores, planejamento curricular, gestão educacional, inovação pedagógica, educação popular, formação profissional e produção intelectual. Sua atuação passou por diferentes espaços institucionais, desde a escola pública e as Classes Experimentais de Socorro até os Ginásios Vocacionais, a universidade, organizações da sociedade civil, a administração pública e projetos de educação de trabalhadores.

Também se observa uma continuidade entre diferentes experiências desenvolvidas ao longo de sua carreira. As propostas construídas nas Classes Experimentais e consolidadas nos Ginásios Vocacionais reaparecem, em outros contextos, nas iniciativas da RENOV, do Instituto Sedes Sapientiae, do MOVA-SP e, especialmente, no Programa Integrar. Desse modo, a trajetória de Mascellani pode ser compreendida como um percurso de experimentação, reconstrução e continuidade de princípios pedagógicos, mesmo diante das interrupções provocadas pela repressão durante a Ditadura Militar.

OS GINÁSIOS VOCACIONAIS E A RENOVAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Como bem elucidado por Tamberlini (2016), no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, o ensino secundário brasileiro passou a ser alvo de debates e propostas de renovação, em meio às transformações sociais e às discussões sobre o desenvolvimento nacional. Naquele período, a educação média ainda apresentava uma estrutura dual, separando a formação geral, destinada principalmente aos grupos sociais de maior renda, da formação profissional voltada às camadas populares.



Nesse contexto, surgiram iniciativas de caráter experimental que buscavam superar os limites do ensino tradicional. Em São Paulo, a experiência das Classes Experimentais, iniciada em 1959 no Instituto de Educação de Socorro, representou uma dessas tentativas de introduzir novas concepções pedagógicas e formas diferenciadas de organização escolar (Tamberlini, 2016).

A consolidação dessas experiências ocorreu em 1961, com a aprovação da Lei nº 6.052 e a publicação do Decreto nº 38.643, que regulamentou o ensino industrial paulista e possibilitou a criação de uma modalidade diferenciada de ensino médio. O decreto instituiu o Serviço de Ensino Vocacional (SEV), responsável pela coordenação das novas unidades, posteriormente denominadas Ginásios Vocacionais.

Nesse processo, Maria Nilde Mascellani assumiu papel central, pois já atuava nas Classes Experimentais de Socorro como professora e orientadora pedagógica, além de integrar a comissão responsável pelo planejamento da proposta. A organização do SEV, subordinado diretamente ao gabinete da Secretaria de Educação, favoreceu inicialmente maior autonomia para desenvolver uma experiência que pretendia romper com práticas escolares tradicionais (Tamberlini, 2016).

A partir de 1961, o Ensino Vocacional foi estruturado como uma proposta educacional inovadora, voltada não apenas à renovação dos métodos de ensino, mas também à revisão dos próprios fundamentos da formação escolar. Sob a coordenação de Mascellani e de sua equipe, foram implantados seis Ginásios Vocacionais na rede estadual paulista a partir de 1962, com experiências posteriormente ampliadas para o ensino noturno, o segundo ciclo e cursos complementares. A proposta valorizava uma formação mais ampla dos estudantes e buscava aproximar a escola das transformações sociais de seu tempo (Tamberlini, 2016).

Em outras palavras, a orientação educacional dos Ginásios Vocacionais buscava formar jovens capazes de compreender a realidade em que viviam e tomar decisões de maneira consciente e responsável. A proposta procurava desenvolver nos estudantes a percepção de suas possibilidades e responsabilidades individuais e coletivas, aproximando a educação das dimensões social, política, econômica e cultural da



sociedade. Dessa forma, o ensino pretendia superar uma formação distante da realidade, favorecendo uma compreensão crítica do contexto vivido pelos alunos (Azevedo, 1966).

A produção acadêmica sobre os Ginásios Vocacionais reúne diferentes perspectivas, especialmente no campo da História da Educação e da Pedagogia. Alguns estudos se concentram na história das ideias pedagógicas e discutem o caráter inovador dessas instituições, enquanto outros, vinculados à defesa da ampliação quantitativa do ensino secundário, questionam seu alcance por atenderem a um número reduzido de estudantes e, por isso, as caracterizam como experiências de caráter elitista. Apesar das diferenças entre essas interpretações, há uma crítica recorrente relacionada ao papel social atribuído à escola no projeto dos Ginásios Vocacionais (Chiozzini, 2014).

Parte dessas análises apresenta limitações quanto ao uso de fontes primárias, especialmente aquelas relacionadas ao currículo desenvolvido nas instituições. Os documentos indicam que a proposta educacional compreendia a formação do jovem de maneira ampla, preparando-o não apenas para a continuidade dos estudos e para o trabalho, mas também para sua participação nas transformações sociais e culturais. Nesse sentido, a escola assumia uma função integradora, e a própria noção de “vocação” estava relacionada aos objetivos formativos estabelecidos pelo projeto pedagógico dos Ginásios Vocacionais (Chiozzini, 2014).

De qualquer modo, Os Ginásios Vocacionais constituíram uma experiência educacional marcada pelo trabalho coletivo e pela busca de aproximação entre escola, família e comunidade. Para isso, o planejamento pedagógico partia do conhecimento da realidade dos estudantes e do contexto social em que estavam inseridos, considerando as atividades econômicas locais, as características da população, suas expectativas e suas demandas em relação à escola.

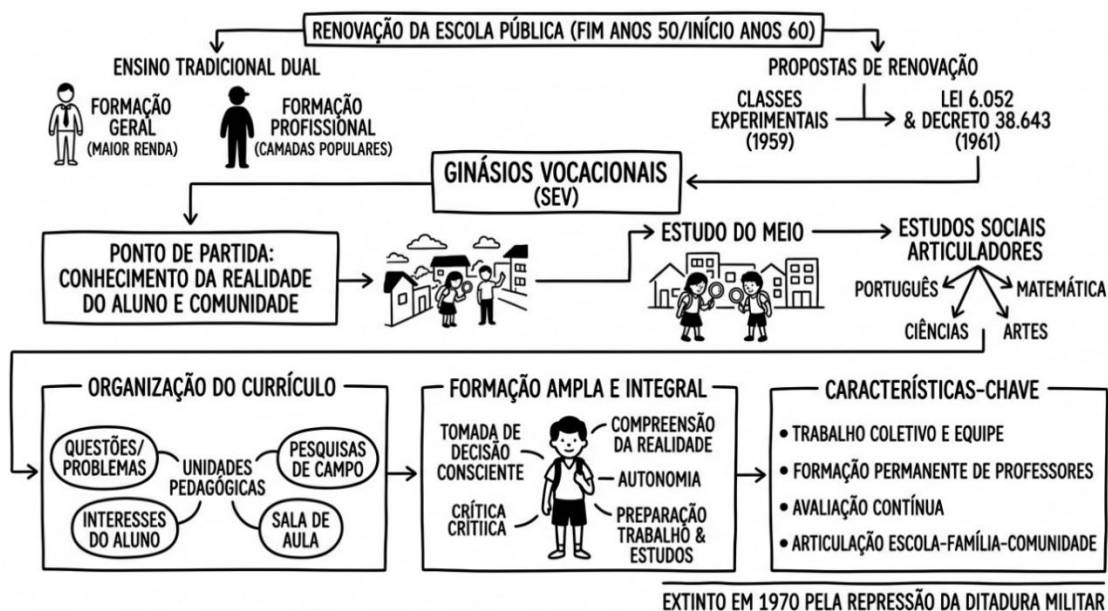
Essa perspectiva diferenciava-se do modelo tradicional, pois o ensino não se limitava à transmissão de conteúdos previamente definidos pelo professor. O currículo era organizado por meio de Unidades Pedagógicas, estruturadas a partir de questões e problemas relacionados aos interesses dos alunos e investigados por diferentes caminhos, como a sala de aula, pesquisas de campo e outras atividades de estudo. Nesse processo,

os Estudos Sociais assumiam papel articulador, favorecendo a integração entre as disciplinas e a compreensão da realidade (Mendonça, 2014).

A proposta também apresentava uma organização coerente entre currículo, planejamento e metodologia, valorizando a pesquisa, o estudo e a participação dos estudantes como caminhos para o desenvolvimento da autonomia. Entre suas principais características estavam a interdisciplinaridade, o estudo do meio, a avaliação contínua, a formação permanente dos professores, o trabalho em equipe e a articulação entre escola e comunidade.

Dessa forma, os Ginásios Vocacionais expressaram uma concepção de educação que buscava ultrapassar os limites da escola tradicional e relacionar a aprendizagem às experiências concretas dos alunos. Por seu caráter inovador e por propor mudanças na forma de compreender a educação e sua relação com a sociedade, essa experiência também passou a ser vista como uma possibilidade de transformação mais ampla, despertando resistência em setores conservadores e contribuindo para sua posterior repressão durante a ditadura militar (Mendonça, 2014).

Figura 2: Funcionamento dos Ginásios Vocacionais.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).



A experiência foi interrompida pela repressão da ditadura militar, que a classificou como subversiva. Após a invasão das seis unidades, em dezembro de 1969, o projeto foi progressivamente desarticulado e teve sua extinção formalizada em junho de 1970, encerrando uma experiência que marcou a história da renovação educacional paulista (Tamberlini, 2016).

PRODUÇÃO INTELECTUAL E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

Para a análise de Maria Nilde Mascellani, optou-se por um encaminhamento um pouco diferente daquele adotado nos capítulos anteriores. Em vez de concentrar a discussão em obras publicadas em formato de livro, será apresentada brevemente sua tese de doutorado, defendida na Universidade de São Paulo (USP), em 1999, intitulada *Uma pedagogia para o trabalhador: o Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados*.

A escolha se justifica pela relevância desse trabalho para compreender o pensamento educacional da autora e, sobretudo, sua relação com a experiência dos Ginásios Vocacionais e com a construção de uma proposta pedagógica articulada à realidade social e ao mundo do trabalho. A tese reúne elementos fundamentais de sua trajetória intelectual e permite aproximar suas reflexões teóricas das experiências que marcaram sua atuação como educadora, oferecendo, portanto, uma referência significativa para compreender os princípios que orientaram sua concepção de educação.

A tese de Maria Nilde Mascellani parte da análise da experiência do Programa Integrar, desenvolvida a partir de uma concepção crítica da relação entre educação e trabalho. A autora utiliza uma abordagem qualitativa, de perspectiva antropológica e etnográfica, recorrendo à observação participante, entrevistas abertas com alunos e egressos e análise de documentos, planejamentos, relatórios e materiais pedagógicos.

Inicialmente, sua pesquisa tinha como foco os Ginásios Estaduais Vocacionais Noturnos, experiência da qual havia participado diretamente, mas a criação do Programa Integrar, em 1995, levou-a a redirecionar o estudo para comparar as duas experiências e compreender como os princípios pedagógicos dos Vocacionais poderiam contribuir para a educação de trabalhadores em outro contexto histórico e social (Mascellani, 1999).



A reconstrução dos Ginásios Vocacionais ocupa lugar central na tese. Mascellani retoma a experiência desenvolvida em São Paulo entre 1961 e 1969, buscando recuperar, por meio de documentos e depoimentos de ex-alunos e ex-professores, os fundamentos de uma proposta pedagógica interrompida pelo regime militar. Nesse percurso, evidencia-se uma concepção de educação voltada para a formação integral dos sujeitos, articulando escola, realidade social, cultura, trabalho e participação.

A autora também recupera as bases filosóficas que orientaram a experiência, destacando influências do pensamento marxista, do existencialismo, do personalismo e da fenomenologia, que contribuíram para uma compreensão do ser humano como sujeito situado historicamente e capaz de participar da construção de sua própria realidade (Mascellani, 1999).

Na discussão sobre educação e trabalho, Mascellani crítica a tradicional separação entre formação geral e preparação profissional. Para ela, a formação do trabalhador não deveria restringir-se ao domínio de habilidades técnicas exigidas pelo mercado, mas incorporar conhecimentos científicos, culturais e sociais que contribuíssem para sua formação como cidadão.

Essa perspectiva aparece também na análise das transformações ocorridas no mundo do trabalho durante os anos 1990, marcadas pela reestruturação produtiva, pela informatização, pela automação, pela terceirização e pelo crescimento do desemprego. Diante desse cenário, a autora defende a necessidade de repensar a educação profissional, superando a dicotomia entre educação geral e formação para o trabalho e reconhecendo o trabalhador como sujeito integral (Mascellani, 1999).

O Programa Integrar surge, nesse contexto, como uma tentativa de responder às novas condições enfrentadas pelos trabalhadores desempregados. A proposta articulava escolarização, formação profissional e cidadania, combinando conteúdos técnicos com disciplinas de formação geral, como História, Geografia, Língua Portuguesa, Biologia, Física e Química.

O currículo também incorporava debates, oficinas, visitas, projetos e atividades relacionadas à realidade dos trabalhadores. Dessa maneira, a experiência procurava reconhecer os conhecimentos já construídos pelos alunos e relacioná-los aos novos



conteúdos, utilizando o trabalho e a realidade social como referências para o processo educativo. A proposta, portanto, não se limitava à preparação para uma ocupação, mas buscava ampliar as possibilidades de participação social e de compreensão crítica da realidade (Mascellani, 1999).

Mascellani aproxima as experiências dos Ginásios Vocacionais e do Programa Integrar, identificando nelas uma mesma compreensão fundamental, que é o fato de que o trabalho pode constituir um princípio educativo e a educação deve contribuir para a formação integral do trabalhador. Embora desenvolvidas em momentos históricos, sociais e institucionais distintos, ambas procuraram superar modelos de ensino profissional centrados exclusivamente na preparação técnica.

A tese, assim, recupera a trajetória dos Vocacionais e a experiência do Integrar para discutir os limites e as possibilidades de uma pedagogia destinada aos trabalhadores, defendendo uma educação que articule conhecimento, trabalho, cidadania, participação social e desenvolvimento humano (Mascellani, 1999).

Portanto, ao analisar os Ginásios Vocacionais Noturnos e o Programa Integrar, Mascellani (1999) evidencia que ambos constituíram experiências voltadas à educação dos trabalhadores, embora tenham surgido em contextos e com objetivos específicos. Os Ginásios responderam à necessidade de escolarização das camadas populares, enquanto o Programa Integrar foi criado para qualificar e requalificar trabalhadores, especialmente metalúrgicos desempregados.

Em comum, as duas experiências compreenderam o trabalho como elemento central da formação e buscaram articular educação, realidade social e desenvolvimento da consciência crítica. Nos Ginásios, essa articulação ocorria por meio de unidades pedagógicas, projetos e estudos do meio; no Integrar, ganhou destaque a análise das transformações no mundo do trabalho, do desemprego e da reestruturação produtiva (Mascellani, 1999).

As diferenças entre os projetos também aparecem na organização pedagógica e na formação dos profissionais. Os Ginásios Vocacionais possuíam uma estrutura sistemática de seleção, capacitação, acompanhamento e avaliação dos docentes, além de um currículo que articulava formação geral e áreas técnicas. O Programa Integrar, por sua vez,



apresentou dificuldades relacionadas à seleção e preparação de professores, à organização administrativa, à avaliação e à expansão para diferentes regiões.

Mascellani destaca ainda tensões entre a dimensão pedagógica e a dimensão política do Programa, sobretudo quando critérios sindicais passaram a ocupar espaço central na escolha de profissionais e na organização das atividades educacionais. Questões como a defesa da unidocência, a resistência à avaliação e a expansão acelerada do programa também são apresentadas como fatores que poderiam comprometer a qualidade e a continuidade da proposta pedagógica original (Mascellani, 1999).

Por fim, a autora considera que a experiência do Programa Integrar foi importante para refletir sobre a educação brasileira, a exclusão escolar e a formação de trabalhadores adultos pouco escolarizados, além de aproximar universidade e movimento sindical. Entretanto, essa aproximação foi marcada por tensões entre diferentes culturas, interesses e relações de poder, exigindo permanente negociação entre as dimensões política e pedagógica.

Tanto o Ensino Vocacional quanto o Programa Integrar demonstram, assim, a possibilidade de construir uma educação voltada aos trabalhadores, desde que a formação não seja reduzida à qualificação profissional ou à ação política, mas compreenda o trabalho, a realidade social, o conhecimento e a participação crítica como dimensões articuladas. A experiência analisada pela educadora constitui, nesse sentido, uma contribuição para pensar uma pedagogia específica para o trabalhador e para aperfeiçoar outras iniciativas de educação destinadas às classes trabalhadoras (Mascellani, 1999).

MARIA NILDE MASCELLANI E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

O legado de Maria Nilde Mascellani permanece atual porque sua concepção de educação ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. A experiência dos Ginásios Vocacionais e as reflexões desenvolvidas posteriormente sobre o Programa Integrar mostram uma educadora preocupada em aproximar a escola da realidade social, cultural e econômica dos sujeitos.



Essa perspectiva continua relevante diante dos desafios enfrentados pela escola pública, que ainda precisa lidar com desigualdades sociais, dificuldades de aprendizagem, abandono escolar e diferentes condições de acesso e permanência. Nesse sentido, o pensamento de Mascellani contribui para compreender que uma educação pública de qualidade não depende apenas da ampliação do acesso à escola, mas também da construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer os estudantes como sujeitos que possuem experiências, conhecimentos e diferentes formas de compreender o mundo.

Outro aspecto de sua contribuição que permanece significativo é a defesa de uma formação integral, na qual educação, trabalho, cultura e participação social não sejam tratados como dimensões separadas. Em um contexto marcado por rápidas transformações tecnológicas, mudanças no mundo do trabalho e novas exigências profissionais, continua sendo necessário questionar uma educação que prepare o estudante apenas para ocupar determinada função.

A proposta de Mascellani permite pensar uma escola que desenvolva conhecimentos científicos e culturais, mas que também favoreça autonomia, reflexão, participação e capacidade de compreender criticamente a realidade. Da mesma forma, sua valorização do trabalho coletivo, da interdisciplinaridade, do estudo da realidade e da formação permanente dos professores dialoga com demandas presentes na educação contemporânea, especialmente quando se busca superar práticas fragmentadas e aproximar o currículo das experiências concretas dos estudantes.

Assim, recuperar o pensamento de Maria Nilde Mascellani nos dias atuais não significa simplesmente reproduzir o modelo dos Ginásios Vocacionais, pois as condições históricas e educacionais são diferentes. Seu principal legado está nos princípios que orientaram sua prática, ou seja, uma escola pública comprometida com a formação humana, social e cultural dos estudantes, aberta ao diálogo com a comunidade e capaz de relacionar conhecimento e realidade.

Em tempos de transformações sociais e tecnológicas, sua trajetória também lembra que inovação educacional não se resume ao uso de novas ferramentas ou metodologias, mas envolve repensar o sentido da escola e sua responsabilidade diante da sociedade. Dessa forma, Mascellani permanece como uma referência para refletir sobre



uma educação pública que não reduza o estudante à condição de aluno ou futuro trabalhador, mas o reconheça como sujeito capaz de compreender, participar e transformar a realidade em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este capítulo, foi possível compreender que a trajetória de Maria Nilde Mascellani está profundamente relacionada à defesa de uma educação pública comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a aproximação entre escola, realidade social, trabalho e comunidade. A experiência dos Ginásios Vocacionais e suas reflexões posteriores sobre a educação dos trabalhadores revelam uma educadora que buscou superar modelos escolares centrados apenas na transmissão de conteúdos ou na preparação técnica para o mercado.

Seu pensamento permanece relevante para refletir sobre os desafios da educação pública atual, especialmente no que se refere à formação crítica dos estudantes, à valorização dos professores, à interdisciplinaridade e à necessidade de considerar as condições concretas em que os sujeitos vivem e aprendem.

Ao mesmo tempo, a elaboração deste capítulo deixa a sensação de que ainda há muito a ser investigado sobre Maria Nilde Mascellani e sua contribuição para a educação brasileira. Embora sua trajetória e os Ginásios Vocacionais sejam abordados em alguns estudos, parece haver espaço para uma produção acadêmica mais ampla, reunindo artigos científicos, dissertações, teses e outras pesquisas que aprofundem diferentes dimensões de seu pensamento e de suas experiências educacionais.

Ampliar essas investigações significa não apenas recuperar uma parte importante da história da educação brasileira, mas também trazer para o debate contemporâneo ideias que podem contribuir para pensar uma escola pública mais democrática, integrada à realidade social e comprometida com a formação humana. Nesse sentido, estudar Maria Nilde Mascellani continua sendo uma forma de manter viva uma experiência educacional que, apesar de situada em outro período histórico, ainda oferece questões importantes para a educação dos dias atuais.



BIBLIOGRAFIA

252 F. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2023.

AZEVEDO, I. de. A vocação posta em questão. **A Cigarra – Magazine**, v. 9, n. 3, p. 18-23, 1966.

BALBINO, G. M. S.; VENANCIO, R. P. Arquivo da ditadura: fonte para o estudo da condição feminina. Maria Nilde Mascellani no Fundo SNI. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 27, n. 4, p. 303-328, out./dez. 2022.

BARCELOS, R. G. de; MOLL, J. Educação Integral e Democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 17–31, 2023.

CHIOZZINI, D. F. As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da ‘integração social’ ao ‘engajamento pela transformação’. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá, v. 14, n. 3 (36), p. 23-53, set./dez. 2014.

MASCELLANI, M. N. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1999.

MENDONÇA, S. G. D. L. Ginásios Vocacionais e História Nova: experiências cassadas, memórias cessadas. In: BRABO, T. S. A. M. (org.). **Direitos humanos, educação e participação popular**: 50 anos do golpe militar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

OLIVEIRA, L. B. de. **Renovadora e perseguida**: Maria Nilde Mascellani – a trajetória profissional e intelectual de uma educadora paulistana (1931-1999). 2023.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 119-137, dez. 2016.



CAPÍTULO VII

RUBEM ALVES: EDUCAÇÃO, SENSIBILIDADE E HUMANIZAÇÃO

*Francilino Paulo de Sousa³⁴;
Isabel Cristina Coutinho Queiroz³⁵;
Miron Menezes Coutinho³⁶;
Rogério Borborema Santos³⁷;
Everton dos Reis Araujo³⁸.*

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-07

INTRODUÇÃO

O pesquisador Rubem Azevedo Alves (1933-2014) foi um educador, escritor, teólogo e pensador brasileiro que desenvolveu uma produção marcada pela aproximação entre educação, cultura, sensibilidade e vida cotidiana. Diferentemente de uma concepção de ensino centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos, suas reflexões destacaram a importância do desejo, da curiosidade, da imaginação e do prazer no processo de aprender. Em seus escritos, a educação aparece como uma experiência profundamente humana, capaz de despertar nos sujeitos o interesse pelo conhecimento e de contribuir para uma relação mais significativa com o mundo.

Rubem Alves foi um pensador de múltiplas áreas, cuja obra permanece atual mesmo após sua morte, pois seus escritos continuam influenciando e inspirando leitores e estudiosos no Brasil e em outros países. Embora tenha produzido reflexões em diferentes campos, sua contribuição mais significativa está relacionada à educação. Nesse sentido, pode ser reconhecido, sobretudo, como um educador, cuja produção intelectual continua presente no debate sobre os sentidos e os caminhos da educação (Peixoto Filho, 2025).

34 <http://lattes.cnpq.br/9873423702616446>. <https://orcid.org/0009-0000-4880-3564>. E-mail: fpslm@yahoo.com.br.

35 <http://lattes.cnpq.br/8542434405737419>. <https://orcid.org/0009-0003-6010-5883>. E-mail: isabelcoutho2025@gmail.com.

36 <http://lattes.cnpq.br/2869143969812686>. <https://orcid.org/0009-0006-6701-9920>. E-mail: mironcoutho2019@gmail.com.

37 <http://lattes.cnpq.br/9061962397682792>. <https://orcid.org/0009-0005-0843-3075>. E-mail: borborema.borborema@hotmail.com.

38 <http://lattes.cnpq.br/1118115421157372>. <https://orcid.org/0009-0008-4545-0239>. E-mail: evertonreis06@gmail.com.



A crítica de Rubem Alves à escola tradicional esteve relacionada, entre outros aspectos, à forma como determinadas práticas educativas podem transformar o conhecimento em obrigação e reduzir a aprendizagem à memorização de informações. Para o autor, ensinar deveria estar relacionado à capacidade de despertar perguntas, estimular a curiosidade e criar condições para que os estudantes desenvolvessem o desejo de aprender. Nessa perspectiva, o professor não deveria ser compreendido apenas como transmissor de conhecimentos, mas como alguém capaz de criar situações que favoreçam a descoberta, a reflexão e o envolvimento dos estudantes com aquilo que aprendem.

Em *A alegria de ensinar*, Alves (1994) questiona uma escola em que o professor e os administradores ocupam a posição de autoridade e detêm o conhecimento, enquanto os alunos são colocados em uma condição de dependência, como se sua principal função fosse obedecer e reproduzir aquilo que lhes é transmitido.

Para o autor, essa organização contribui para transformar a escola em um espaço de sofrimento, marcado pelo medo, pela ansiedade e pela falta de sentido para os estudantes. Assim, embora a educação devesse contribuir para a felicidade e para o prazer de aprender, muitas crianças associam suas melhores experiências escolares às amizades e à convivência com os colegas, e não necessariamente ao ato de estudar, compreender e aprender (Alves, 1994).

Alves (1994) também recorre às próprias lembranças escolares para mostrar como a postura dos professores pode influenciar a relação dos estudantes com o conhecimento. Entre suas experiências, destaca positivamente professores que demonstravam acolhimento, proximidade e, principalmente, paixão pelo que ensinavam, tornando a aprendizagem uma experiência significativa. Em contraste, recorda aqueles que tratavam os alunos como adversários e transmitiam conhecimentos sem explicar sua finalidade ou relação com a vida (Alves, 1994).

Rubem Alves compreendia que a formação humana não poderia ser reduzida ao desenvolvimento intelectual, pois envolve também sentimentos, experiências, desejos, sonhos e relações estabelecidas com outras pessoas e com o mundo. A escola, portanto, deveria ser um espaço no qual o conhecimento estivesse relacionado à vida e pudesse produzir sentidos para os estudantes. Essa perspectiva também o levou a refletir sobre o



papel da imaginação, da criatividade, da literatura, da arte e da própria experiência de viver como elementos importantes para a formação.

Neste penúltimo capítulo, inicialmente, será apresentada a trajetória intelectual e educacional de Rubem Alves, destacando experiências e aspectos de sua produção que contribuíram para a construção de seu pensamento. Em seguida, será discutida sua concepção de educação, com atenção especial às relações entre ensino, aprendizagem, sensibilidade, desejo e imaginação. Posteriormente, será abordada a obra *Conversas com quem gosta de ensinar*, buscando compreender como suas ideias se expressam em sua produção. Por fim, será discutido o legado de Rubem Alves e a permanência de suas reflexões para pensar uma educação mais humana, sensível e significativa.

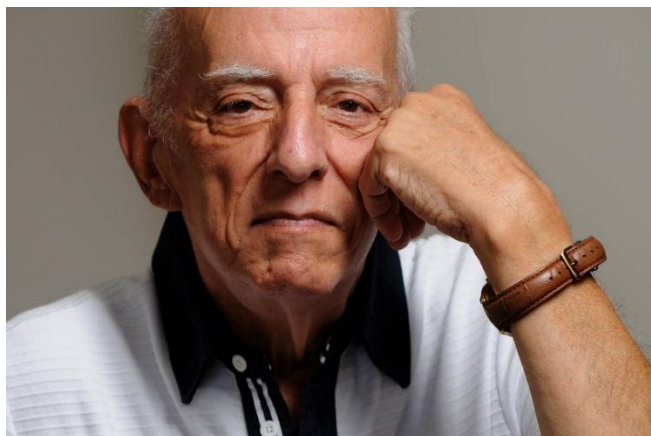
A TRAJETÓRIA DE RUBEM ALVES E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Rubem Alves nasceu em 15 de setembro de 1933, em Boa Esperança, no sul de Minas Gerais, e construiu uma trajetória intelectual marcada pela diversidade de áreas de atuação, envolvendo teologia, educação, filosofia, psicanálise, literatura e estudos sobre religião e cultura. Ainda jovem, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro e, posteriormente, para Campinas, onde cursou Teologia no Seminário Presbiteriano entre 1953 e 1957.

Após concluir a formação, atuou como pastor em Lavras (MG) e, em 1963, seguiu para os Estados Unidos, onde obteve o título de mestre em Teologia pelo *Union Theological Seminary*. Sua trajetória foi marcada pelas tensões políticas do período da ditadura militar, quando passou a ser perseguido por sua posição considerada subversiva. Diante desse contexto, afastou-se da Igreja Presbiteriana e retornou aos Estados Unidos, onde concluiu o doutorado em Filosofia pelo *Princeton Theological Seminary*, defendendo, em 1968, a tese *A Theology of Human Hope* (Silva, 2013).



Figura 1: Rubem Alves.



Fonte: Revista Educação (Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/10/12/rubem-alves-criancas-almыр/>).

A partir desse período, Alves ampliou progressivamente seus interesses intelectuais, afastando-se de uma atuação exclusivamente ligada à teologia e desenvolvendo reflexões sobre temas como ciência, religião, corpo, cultura e educação. Na década de 1970, ingressou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde construiu parte importante de sua carreira acadêmica e exerceu diferentes funções administrativas e de representação docente.

Também atuou como professor visitante na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, participou de atividades acadêmicas internacionais e, no início dos anos 1980, formou-se em Psicanálise pela Sociedade Paulista de Psicanálise, definindo sua atuação como heterodoxa. Sua inserção na universidade, contudo, não ocorreu sem dificuldades, pois sua formação teológica e sua experiência nos Estados Unidos o colocavam em uma posição diferenciada diante das correntes intelectuais predominantes naquele espaço. Mesmo assim, sua produção continuou a se expandir, estabelecendo diálogos com diferentes áreas do conhecimento e consolidando uma obra marcada pela liberdade de pensamento e pela busca de novas formas de compreender o ser humano (Silva, 2013).

A dimensão afetiva e familiar também esteve presente na produção de Rubem Alves, especialmente em sua literatura destinada às crianças. Sua filha Raquel, nascida em 1975, inspirou parte de suas histórias, principalmente em razão dos momentos de sofrimento vivenciados durante sua infância e dos períodos em que Alves precisou se



ausentar. Para amenizar essas experiências, o escritor passou a criar histórias para a filha, dando origem ao que chamou de “Operação Lili”.

Dessa experiência surgiu, entre outras obras, *A menina e o pássaro encantado*, posteriormente traduzida para diferentes idiomas. Esse episódio ajuda a compreender uma característica importante de sua trajetória, que é a capacidade de transformar experiências pessoais, sentimentos e situações cotidianas em reflexões e produções literárias. Assim, sua obra foi construída a partir de diferentes dimensões da vida, reunindo conhecimento acadêmico, educação, espiritualidade, filosofia, psicanálise, literatura e experiências humanas (Silva, 2013).

Ao longo dos anos seguintes, Rubem Alves continuou ampliando sua atuação acadêmica e cultural. Tornou-se membro da Academia Campinense de Letras e exerceu funções de direção na UNICAMP, nas áreas de Ensino, entre 1983 e 1985, e de Relações Internacionais, entre 1985 e 1988. Em 1995, recebeu o título de Professor Emérito da UNICAMP.

Em 2003, foi contemplado com o Prêmio PNBE “O educador que queremos” e, em 2009, conquistou o segundo lugar do Prêmio Jabuti com a obra *Ostra feliz não produz pérola*. Em 2012, criou o Instituto Rubem Alves, destinado à preservação de seu acervo, de sua obra e de seu legado, especialmente em benefício da educação. Rubem Alves faleceu em 19 de julho de 2014, deixando uma produção marcada pela educação, pela literatura, pela poesia e por reflexões sobre a vida e o ser humano, que continuam presentes entre leitores, educadores e pesquisadores (Instituto Rubem Alves, 2026).

Quadro 1: Trajetória de Rubem Alves e sua relação com a educação.

Período/Ano	Acontecimento	Relação com a educação e produção intelectual
1933	Nasce em Boa Esperança (MG), em 15 de setembro.	Início da trajetória de um intelectual que posteriormente atuaria em diferentes áreas, com destaque para a educação.
1953–1957	Cursa Teologia no Seminário Presbiteriano, em Campinas (SP).	Formação inicial que influenciou suas primeiras reflexões sobre religião, sociedade e educação.
1958–1964	Atua como pastor em Lavras (MG).	Desenvolve experiências relacionadas à formação humana, à espiritualidade e à reflexão sobre a sociedade.



Período/Ano	Acontecimento	Relação com a educação e produção intelectual
1963–1964	Estuda nos Estados Unidos e obtém o título de Mestre em Teologia pelo <i>Union Theological Seminary</i> .	Amplia sua formação acadêmica e seus contatos com diferentes perspectivas teológicas e educacionais.
1968	Defende o doutorado em Filosofia pelo <i>Princeton Theological Seminary</i> , com a tese <i>A Theology of Human Hope</i> .	Consolida sua produção intelectual e amplia suas reflexões sobre o ser humano, a esperança e a sociedade.
Década de 1970	Ingressa na UNICAMP e amplia sua atuação acadêmica.	Passa a desenvolver uma produção mais diversificada, envolvendo educação, filosofia, ciência, cultura e religião.
Década de 1980	Forma-se em Psicanálise e exerce funções acadêmicas e administrativas na UNICAMP.	Aproxima a educação de outros campos do conhecimento e desenvolve uma perspectiva interdisciplinar.
Década de 1980 em diante	Intensifica a produção de livros, crônicas e literatura infantil.	A educação passa a ser abordada também por meio da literatura, da linguagem, da imaginação e das experiências cotidianas.
1995	Recebe o título de Professor Emérito da UNICAMP.	Reconhecimento de sua trajetória acadêmica e de sua contribuição para a universidade e para a educação.
2003	Recebe o Prêmio PNBE “O educador que queremos”.	Reconhecimento de sua contribuição como educador e pensador da educação.
2009	Conquista o segundo lugar do Prêmio Jabuti com <i>Ostra feliz não produz pérola</i> .	Demonstra a amplitude de sua produção literária e sua capacidade de dialogar com diferentes públicos.
2012	Funda o Instituto Rubem Alves.	Cria uma instituição destinada à preservação de seu acervo, de sua obra e de seu legado, com atenção especial à educação.
2014	Falece em 19 de julho.	Encerra-se sua trajetória de vida, permanecendo uma ampla produção intelectual voltada à educação, à literatura, à cultura e à formação humana.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em Silva (2013) e Instituto Rubem Alves (2026).

ENTRE O ENSINAR E O APRENDER: SENSIBILIDADE, ALEGRIA, DESEJO, IMAGINAÇÃO...

Para Alves (2002), o processo educativo pode ser comparado a uma experiência de alimentação: assim como uma criança não pode ser obrigada a comer quando não sente fome ou quando o alimento não lhe agrada, o estudante também não aprende quando o ensino não desperta seu interesse e não estabelece relação com aquilo que deseja conhecer.

Por isso, o professor precisa estar atento não apenas ao conteúdo e ao planejamento, mas principalmente à forma como se relaciona com os alunos. O olhar do educador pode acolher, despertar a curiosidade e estimular a aprendizagem, mas também



pode produzir medo e afastamento. Nessa perspectiva, ensinar exige sensibilidade para reconhecer os diferentes sujeitos e suas formas de aprender.

Essa compreensão também aparece quando Alves (2016) defende que o conhecimento precisa despertar encantamento e curiosidade. Para aproximar os jovens da ciência, o professor deve ser capaz de apresentar o conhecimento de maneira significativa, despertando o desejo de conhecer e descobrir. O educador, nessa perspectiva, não é apenas aquele que transmite informações, mas alguém que estabelece uma relação humana com seus alunos, reconhecendo suas histórias, sentimentos, expectativas e singularidades. A educação acontece, portanto, nesse encontro entre sujeitos, em uma relação construída de forma cuidadosa e cotidiana, na qual ensinar e aprender podem adquirir sentido para ambos (Alves, 2016).

Para o autor, as crianças possuem naturalmente o desejo de conhecer, mas esse desejo se manifesta principalmente por meio das perguntas que fazem sobre o mundo, a vida, a ciência, a natureza, os sentimentos e diferentes experiências humanas. As perguntas espontâneas dos alunos revelam, portanto, uma curiosidade ampla e uma verdadeira disposição para aprender, que não deve ser limitada pelos conteúdos previamente estabelecidos. Nesse sentido, ensinar exige reconhecer essa curiosidade e criar condições para que ela seja desenvolvida (Alves, 2004).

Ao apresentar a experiência da Escola da Ponte, Alves destaca uma proposta que valoriza mais as perguntas das crianças do que a simples reprodução das respostas previstas nos programas escolares. A comparação com as perguntas formuladas pelos professores mostra uma diferença importante: enquanto os alunos questionam diferentes dimensões da vida, os docentes tendem a permanecer restritos aos conteúdos de suas respectivas áreas.

Evidencia-se, assim, que a educação precisa preservar a curiosidade tanto dos estudantes quanto dos próprios educadores. Para Alves, as perguntas ampliam o mundo e revelam o desejo de conhecer, enquanto a perda da capacidade de perguntar pode tornar o ensino repetitivo e distante da experiência dos sujeitos (Alves, 2004).



Rubem Alves reflete:

Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... Foi a instituição “escola” que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão..., mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber águas de outros ribeirões e voltarão a fazer as perguntas que faziam quando crianças (Alves, 2004, p. 17).

Portanto, Alves (1994) questiona uma escola em que aprender significa, muitas vezes, memorizar conteúdos que os estudantes não compreendem ou não conseguem relacionar com suas próprias experiências. A partir de referências literárias e de experiências pessoais, o autor mostra como a educação escolar pode se tornar uma obrigação sem sentido, afastando os alunos do conhecimento e até fazendo com que se sintam incapazes de aprender.

Para ele, o problema não está necessariamente na falta de inteligência dos estudantes, mas em práticas pedagógicas que intimidam sua curiosidade e tornam o processo de aprendizagem distante de sua realidade. Quando o conhecimento é apresentado sem significado, o aluno pode desenvolver medo diante dos desafios intelectuais e passar a acreditar que não possui capacidade para aprender (Alves, 1994).

Nesse contexto, Alves também chama atenção para uma dimensão pouco considerada pela escola, que é a alegria de aprender. Enquanto os sistemas educacionais se preocupam em medir conhecimentos, classificar estudantes e avaliar resultados, pouco se observa sobre os sentimentos e experiências que acompanham o processo educativo.

A alegria, para o autor, está relacionada à liberdade de pensar, à descoberta e à possibilidade de desenvolver aquilo que existe de singular em cada estudante. Dessa forma, uma educação centrada apenas na quantidade de conhecimentos transmitidos pode produzir uma contradição, que é ampliar informações sem necessariamente contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes e capazes de atribuir sentido ao que aprendem (Alves, 1994).

Por isso, a reflexão de Alves (1994) se direciona especialmente aos professores, chamados a compreender que sua responsabilidade não se resume ao cumprimento de



conteúdos e programas. O educador precisa criar condições para que o estudante se aproxime do conhecimento com interesse, confiança e liberdade, reconhecendo que ensinar também envolve cuidar da relação estabelecida com o aluno.

A escola, nessa perspectiva, deve ser um espaço capaz de despertar possibilidades e não de limitar a inteligência pelo medo. O professor assume, assim, um papel fundamental na construção de experiências educativas mais humanas, nas quais o conhecimento esteja associado à curiosidade, à descoberta e à alegria de aprender (Alves, 1994).

Assim,

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (Alves, 2004, p. 20).

Rubem Alves critica a forma como a escola muitas vezes transforma o aluno em uma figura abstrata, esquecendo que cada estudante é uma pessoa concreta, com nome, história, sentimentos, necessidades e direito à alegria. Para o autor, crianças e jovens não podem ser tratados como simples unidades sobre as quais se depositam os mesmos conhecimentos, independentemente de suas realidades sociais e culturais, nem devem ser preparados apenas para se tornarem produtivos no futuro. Essa desvalorização do aluno também aparece quando professores e instituições passam a priorizar resultados burocráticos e publicações acadêmicas em detrimento da relação educativa. Nesse contexto, dedicar tempo aos estudantes pode ser visto como algo secundário, quando deveria constituir uma das principais razões de ser do trabalho docente (Alves, 2004).

A partir das ideias apresentadas, o pensamento de Rubem Alves pode ser organizado nos seguintes eixos:

Quadro 2: Principais dimensões do pensamento educacional de Rubem Alves.

Eixo do pensamento	Síntese das ideias de Rubem Alves
Sensibilidade	Ensinar exige atenção ao aluno como sujeito singular, considerando seus sentimentos, experiências, interesses e diferentes formas de aprender.



Eixo do pensamento	Síntese das ideias de Rubem Alves
Relação professor-aluno	A educação acontece no encontro entre sujeitos. O professor não deve ser apenas transmissor de conteúdos, mas alguém capaz de estabelecer uma relação humana, acolhedora e significativa com os estudantes.
Desejo de aprender	A aprendizagem começa quando existe interesse e desejo. Assim como ninguém pode ser obrigado a comer sem fome, o estudante dificilmente aprende quando o conhecimento não desperta sua curiosidade.
Curiosidade e perguntas	As perguntas das crianças revelam seu desejo natural de conhecer. A escola deve estimular essa curiosidade, em vez de restringi-la aos conteúdos previamente estabelecidos.
Alegria	A alegria de aprender está relacionada à liberdade de pensar, descobrir, experimentar e desenvolver as potencialidades de cada sujeito. A educação não deve estar baseada no medo ou na obrigação.
Imaginação	O conhecimento precisa ser apresentado de maneira capaz de despertar encantamento, imaginação e interesse, aproximando o estudante da descoberta e da compreensão do mundo.
Afetividade	Para Alves, toda aprendizagem começa com uma experiência afetiva. O desejo e o vínculo com aquilo que se pretende conhecer movimentam o pensamento e favorecem a aprendizagem.
Sentido do conhecimento	A escola não deve reduzir o ensino à memorização de conteúdos. O conhecimento precisa estabelecer relações com a experiência dos estudantes e adquirir significado para suas vidas.
Aluno concreto	O estudante não é uma figura abstrata ou apenas uma unidade escolar. É uma pessoa com nome, história, sentimentos, necessidades, cultura e direito de viver experiências significativas no presente.
Crítica à burocratização	Alves questiona uma escola que valoriza excessivamente avaliações, resultados, programas e publicações, deixando em segundo plano as relações humanas e o próprio aluno.
Professor como educador	O professor tem a responsabilidade de criar condições para que o estudante se aproxime do conhecimento com confiança, liberdade, curiosidade e prazer, indo além do simples cumprimento de conteúdos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Em síntese, o pensamento de Rubem Alves apresenta a educação como uma experiência profundamente humana, na qual ensinar e aprender estão relacionados à sensibilidade, ao afeto, à curiosidade, ao desejo e à alegria. Para o autor, o aluno deve ocupar lugar central no processo educativo, sendo reconhecido em sua singularidade e em sua realidade concreta, enquanto o professor precisa assumir uma postura capaz de despertar o interesse e o prazer pelo conhecimento. Nessa perspectiva, a escola não deve se limitar à transmissão e à avaliação de conteúdos, mas criar condições para que os estudantes façam perguntas, imaginem, descubram e atribuam sentido ao que aprendem.



ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Para aprofundar a compreensão do pensamento educacional de Rubem Alves, será analisada a obra *Conversas com quem gosta de ensinar* (1980), na qual o autor apresenta importantes reflexões sobre a docência, o sentido de ensinar e o papel do educador na formação humana.

A obra permite compreender sua crítica à educação marcada pela burocratização, pela valorização excessiva de resultados e pela redução do professor a uma função institucional, ao mesmo tempo em que destaca a importância da sensibilidade, da criatividade, da liberdade e da relação entre educadores e estudantes. Nesse sentido, a análise busca evidenciar como Alves compreende a educação como uma experiência humana que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos e pode contribuir para despertar a curiosidade, a consciência crítica e novas possibilidades de transformação da realidade.

Para Rubem Alves (1980, p. 27):

Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos.

Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros. Porque, talvez, nem tropeiros nem caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam como memórias de um passado que está mais próximo do nosso futuro que o ontem. Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.

Rubem Alves estabelece uma distinção entre professor e educador. Enquanto o professor está associado a uma profissão organizada pelas instituições e por suas exigências funcionais, o educador representa uma vocação marcada pelo amor, pela esperança e pelo compromisso com o outro. Para o autor, essa diferença depende do espaço social destinado à educação: quando as instituições valorizam apenas funções, resultados e procedimentos, o educador perde espaço e sua dimensão humana tende a ser substituída por uma atuação cada vez mais burocrática (Alves, 1980).



Para explicar essa transformação, Alves (1980) utiliza a imagem das árvores. O educador seria semelhante às árvores antigas, únicas e ligadas a um determinado ambiente, enquanto o professor, dentro da lógica institucional, aproxima-se do eucalipto, produzido de forma padronizada e facilmente substituível.

Nesse sentido, educar envolve uma relação singular entre professor e aluno, pois cada estudante possui uma história, sentimentos, dificuldades e expectativas próprias. A educação acontece nesse espaço de encontro entre pessoas, que não pode ser plenamente reduzido a procedimentos, números ou resultados (Alves, 1980).

O autor também critica a transformação da pessoa em função. Em uma sociedade orientada pela produtividade e pela racionalização, o indivíduo tende a ser identificado pelo que produz e pelas funções que desempenha. Essa lógica alcança o trabalho docente quando a qualidade do professor passa a ser medida principalmente por indicadores institucionais, como quantidade de publicações, horas trabalhadas e outros resultados quantificáveis. Para Rubem Alves, porém, o ensino possui dimensões que não podem ser facilmente mensuradas, especialmente aquelas relacionadas ao vínculo, à experiência, à criatividade e à transformação produzida na relação com os estudantes (Alves, 1980).

Outro aspecto importante de sua reflexão é a defesa da interioridade e da liberdade do educador. Ele entende que paixões, sonhos, esperanças e desejos também fazem parte da experiência educativa e não deveriam ser eliminados em nome de uma suposta objetividade. Nesse sentido, a linguagem ocupa papel fundamental, pois o educador trabalha com a palavra para orientar, nomear experiências, produzir sentidos e contribuir para a construção do mundo humano. Falar, ensinar e interpretar a realidade são, portanto, ações que podem tanto reproduzir determinadas formas de pensar quanto abrir possibilidades para novas maneiras de compreender e transformar a realidade (Alves, 1980).

O educador questiona então uma educação submetida exclusivamente às estruturas institucionais e às grandes explicações sobre a sociedade. Sem negar a influência das condições econômicas, políticas e sociais, o autor chama atenção para as decisões tomadas no cotidiano por pessoas concretas, destacando que pequenas escolhas, relações, alianças, medos e interesses também interferem na educação. Por isso, defende



uma atenção maior à dimensão humana e institucional do processo educativo, na qual professores e estudantes não sejam reduzidos a simples componentes de estruturas previamente determinadas (Alves, 1980).

Por fim, Rubem Alves relaciona educação, pesquisa e transformação social. Para ele, a investigação não deve começar pela metodologia ou pela busca de problemas fáceis de mensurar, mas por questões relevantes para a vida humana. Do mesmo modo, a educação não precisa apenas adaptar os indivíduos à ordem existente, especialmente quando essa própria ordem apresenta problemas. O educador pode contribuir para formar uma consciência inquieta e crítica, capaz de questionar, imaginar alternativas e participar de mudanças sociais.

Assim, sua concepção de educação ultrapassa a transmissão de conhecimentos e reafirma o papel do educador como sujeito que, por meio da palavra, da criatividade e da relação com os outros, pode contribuir para produzir novos sentidos e possibilidades para a sociedade (Alves, 1980).

A PERMANÊNCIA DE UM PENSAMENTO VOLTADO À HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

As reflexões de Rubem Alves permitem compreender a educação como uma experiência que ultrapassa a transmissão de conteúdos e a preparação dos estudantes para atender às exigências de uma sociedade produtiva. Em diferentes momentos de sua produção, o autor chama atenção para a necessidade de reconhecer o aluno como pessoa concreta, marcada por histórias, sentimentos, desejos, curiosidades e diferentes formas de compreender o mundo.

Essa perspectiva coloca a dimensão humana no centro do processo educativo e questiona práticas que transformam estudantes e professores em números, funções ou resultados. A educação, para Alves, somente adquire sentido quando considera os sujeitos envolvidos e as relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

A permanência desse pensamento também pode ser percebida na valorização da curiosidade, do desejo e da alegria de aprender. Para Alves, as perguntas das crianças



revelam uma disposição natural para conhecer e compreender a realidade, que pode ser enfraquecida quando a escola prioriza respostas prontas, conteúdos descontextualizados e formas rígidas de avaliação.

Por isso, ensinar não significa apenas apresentar conhecimentos, mas criar condições para que o estudante tenha interesse em buscá-los. A aprendizagem envolve afetividade, imaginação e encantamento, elementos que permitem ao aluno estabelecer uma relação mais significativa com aquilo que aprende e desenvolver uma postura ativa diante do conhecimento.

Outro aspecto que permanece relevante em seu pensamento é a compreensão do professor como educador e não apenas como executor de funções institucionais. Alves critica a lógica que reduz a docência ao cumprimento de programas, ao controle de resultados e à produtividade, pois essa perspectiva pode enfraquecer a relação entre professor e estudante.

Em contraposição, defende um educador capaz de estabelecer vínculos, despertar esperanças, estimular a criatividade e reconhecer a singularidade de cada aluno. A valorização da docência, nessa perspectiva, passa necessariamente pelo reconhecimento de sua dimensão humana, que não pode ser totalmente traduzida por indicadores quantitativos ou procedimentos burocráticos.

A humanização da educação também está relacionada, em Alves, à liberdade de pensar e à possibilidade de questionar a realidade. O autor não compreende a escola apenas como espaço de reprodução de conhecimentos e comportamentos já estabelecidos, mas como lugar em que novas perguntas e possibilidades podem surgir. Nesse sentido, a palavra do educador possui força formativa, pois pode contribuir tanto para reproduzir visões de mundo quanto para ampliar horizontes e estimular a consciência crítica. Educar implica, portanto, reconhecer que professores e estudantes são sujeitos capazes de interpretar, criar e transformar, e não apenas participantes passivos de estruturas previamente definidas.

Desse modo, a contribuição de Rubem Alves permanece significativa para pensar uma educação que não perca de vista as pessoas que lhe dão sentido. Sua crítica à burocratização, à padronização e à valorização excessiva de resultados não significa negar



a importância da organização escolar, do conhecimento científico ou da avaliação, mas questionar quando esses elementos passam a ocupar o lugar das relações humanas e do próprio ato de educar. Ao defender a sensibilidade, a alegria, o desejo, a imaginação, a criatividade e a consciência crítica, Alves reafirma que a educação precisa preservar aquilo que existe de humano em quem ensina e em quem aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do pensamento de Rubem Alves permitiu compreender que sua contribuição para a educação está profundamente relacionada à defesa de uma prática educativa mais humana, sensível e significativa. Ao refletir sobre o ensinar e o aprender, o autor questiona uma escola centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos, na burocratização e na valorização de resultados, propondo, em seu lugar, uma educação capaz de reconhecer o estudante como sujeito concreto, com história, sentimentos, desejos, curiosidades e diferentes formas de aprender.

Nesse sentido, a sensibilidade, a afetividade, a alegria, a imaginação e o desejo de conhecer ocupam lugar importante em sua concepção educacional. Para Alves, ensinar não significa apenas cumprir uma função institucional, mas estabelecer relações que despertem a curiosidade, favoreçam a liberdade de pensamento e atribuam sentido ao conhecimento.

Desse modo, o pensamento de Rubem Alves permanece relevante para refletir sobre os desafios da educação, especialmente quando a escola corre o risco de transformar pessoas em números, funções ou resultados. Sua distinção entre professor e educador reforça a importância de uma atuação docente comprometida não apenas com os conteúdos, mas também com a formação humana e com a construção de novas possibilidades para os estudantes. Sua obra convida a repensar práticas educativas que silenciam perguntas, limitam a criatividade ou afastam o conhecimento da realidade vivida.



REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.
- ALVES, R. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- ALVES, R. **Para quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ALVES, R. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- INSTITUTO RUBEM ALVES. **Rubem Alves**. [S. l.]: Instituto Rubem Alves, [2026]. Disponível em: <https://institutorubemalves.org.br/rubem-alves/>. Acesso em: 02 jul. 2026.
- PEIXOTO FILHO, F. V. Rubem Alves e a ideologia do prazer. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 35, jul. 2025.
- SILVA, A. F. da. Rubem Alves, uma trajetória de gestos poéticos. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], n. 8, 2013.



CAPÍTULO VIII

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO: DIDÁTICA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Francilino Paulo de Sousa*³⁹;
*Antonia Rodrigues Madeiro*⁴⁰;
*Jermany Gomes Soeiro*⁴¹;
*Sabrina Barros Nepomuceno*⁴²;
*Celma Damas de Sousa*⁴³;
*Luiz Edson Pinheiro Távora Neto*⁴⁴.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2026.89-08

INTRODUÇÃO

Ao chegar ao último capítulo deste livro, é possível perceber que a história da educação brasileira é também a história de diferentes homens e mulheres que, em seu tempo, buscaram compreender a escola, questionar suas limitações e pensar possibilidades para transformá-la. Ao longo destas páginas, foram revisitadas trajetórias e ideias de educadores que ajudaram a construir diferentes concepções sobre educação, escola, ensino, aprendizagem e formação humana. De Fernando de Azevedo a Anísio Teixeira, de Lourenço Filho a outros pensadores que marcaram diferentes momentos da educação brasileira, cada capítulo procurou mostrar que pensar a educação significa, de alguma maneira, pensar a própria sociedade.

Encerrar esse percurso com José Carlos Libâneo (1945-) não significa simplesmente acrescentar mais um nome a essa trajetória. Seu pensamento permite retomar muitas das questões que atravessaram os capítulos anteriores e colocá-las diante de problemas que permanecem presentes no cotidiano educacional: qual é a função da escola? O que significa ensinar? Que conhecimentos devem ser assegurados aos estudantes? Qual é o papel do professor? Como formar docentes preparados para

39 <http://lattes.cnpq.br/9873423702616446>. <https://orcid.org/0009-0000-4880-3564>. E-mail: fpslm@yahoo.com.br.

40 <http://lattes.cnpq.br/3176592074824109>. <https://orcid.org/0009-0003-3839-3217>. E-mail: antonia.rodriguesmadeiro@gmail.com.

41 <http://lattes.cnpq.br/2801135963688172>. <https://orcid.org/0000-0003-3171-6127>. E-mail: jermanysoeiro@gmail.com.

42 <http://lattes.cnpq.br/6829005613415776>. <https://orcid.org/0009-0003-0589-0161>. E-mail: Sabrina.barros2101@gmail.com.

43 <http://lattes.cnpq.br/2562634196120632>. <https://orcid.org/0000-0002-4527-1686>. E-mail: celma.sousa@ifpi.edu.br.

44 <https://orcid.org/0009-0001-1382-3204>. E-mail: luizedson23@hotmail.com.



enfrentar os desafios de uma sociedade em permanente transformação? E, sobretudo, como fazer da educação escolar um espaço efetivo de aprendizagem, desenvolvimento e democratização?

José Carlos Libâneo construiu uma trajetória marcada pela atuação acadêmica, pela docência, pela pesquisa e pelo compromisso com o campo da Didática. Ao longo de sua produção intelectual e de sua prática profissional, consolidou-se como uma referência entre os educadores brasileiros e latino-americanos, especialmente pelas contribuições desenvolvidas desde a segunda metade do século XX e que permanecem relevantes no século XXI. Sua trajetória também evidencia uma dimensão humana que atravessa suas diferentes atividades, expressa em uma postura profissional pautada pela generosidade, simplicidade e compromisso com a educação (Puentes; Longarezi, 2020).

Ao lado de importantes intelectuais e pesquisadores brasileiros da educação, como Dermeval Saviani, Antonio Joaquim Severino, Cipriano Luckesi e Carlos Roberto Jamil Cury, José Carlos Libâneo desenvolveu uma concepção progressista de educação, marcada pelo diálogo com diferentes pensadores, especialmente aqueles vinculados à tradição marxista, entre eles Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Georges Snyders, Bogdan Suchodolski, Adolfo Sánchez Vázquez e Mario Alighiero Manacorda.

A formação de seu pensamento ocorreu em meio às tensões políticas, sociais e ideológicas que marcaram as décadas de 1970 e 1980, período de intensas mobilizações pela democratização e pela transformação da sociedade brasileira. Nesse contexto, sua trajetória acadêmica e profissional foi construída a partir de uma perspectiva crítica da realidade educacional, com atenção às desigualdades sociais e à defesa da educação escolar como espaço de formação e de possibilidades de transformação social (Puentes; Longarezi, 2020).

Entre suas contribuições, a Didática ocupa posição de destaque. Para Libâneo, compreender o ensino exige muito mais do que conhecer métodos ou técnicas. É necessário pensar os objetivos da educação, os conteúdos, as formas de organização do ensino, as condições de aprendizagem e o papel do professor nesse processo. Da mesma forma, discutir currículo significa refletir sobre quais conhecimentos a escola seleciona, organiza e coloca à disposição dos estudantes, considerando que o acesso ao



conhecimento sistematizado possui implicações importantes para sua formação. Por essa razão, sua produção permanece particularmente relevante para a formação de professores. Em um contexto marcado por mudanças curriculares, novas tecnologias, desigualdades educacionais e transformações no trabalho docente, suas reflexões continuam provocando perguntas fundamentais.

Este capítulo, portanto, encerra o percurso do livro retomando uma questão que, de diferentes maneiras, esteve presente ao longo de toda a obra: que educação queremos construir e que escola precisamos defender para torná-la possível? Ao apresentar a trajetória acadêmica e profissional de José Carlos Libâneo, suas principais ideias e contribuições para a Didática, o currículo e a formação de professores, busca-se compreender não apenas o que esse educador escreveu, mas por que suas reflexões continuam ocupando espaço no debate educacional brasileiro.

Afinal, se os educadores apresentados ao longo deste livro nos ajudam a compreender diferentes momentos e perspectivas da educação, Libâneo nos convida a voltar o olhar para aquilo que acontece todos os dias dentro da escola, que é o encontro entre professor, estudante e conhecimento.

UM POUCO DA SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

A trajetória de José Carlos Libâneo pode ser compreendida a partir de uma formação marcada pela experiência familiar, religiosa, escolar e acadêmica, que gradualmente o conduziu à docência e à pesquisa educacional. Nascido em uma família de lavradores do interior paulista, vivenciou durante a infância uma realidade de limitações materiais, solidariedade comunitária e forte presença da cultura católica. Ainda jovem, ingressou em seminário, onde permaneceu por quase uma década e recebeu uma formação vinculada à tradição pedagógica jesuítica.

Posteriormente, continuou os estudos de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), formando-se em 1966. Nesse período, foi colega de Dermeval Saviani, experiência que também integrou sua trajetória intelectual. Sua formação inicial e suas experiências de vida contribuíram para o desenvolvimento de uma

preocupação permanente com a escola e, especialmente, com a educação destinada às camadas populares (Araujo, 2013).

Figura 1: José Carlos Libâneo.



Fonte: Universidade Federal de Santa Maria (Disponível em: <https://www.ufsm.br/2026/08/27/jose-carlos-libaneo-recebe-titulo-de-doutor-honoris-causa-pela-ufsm>).

Sua inserção profissional na educação ocorreu logo após a graduação e foi profundamente influenciada pelo contato com o professor Joel Martins e com as ideias da Escola Nova, particularmente o pensamento de John Dewey. Em 1967 assumiu a direção do Ginásio Estadual Experimental da Lapa, em São Paulo, permanecendo nessa função por aproximadamente seis anos. A experiência foi significativa para sua formação, pois lhe permitiu vivenciar uma proposta pedagógica diferente daquela baseada na educação tradicional que conhecera no seminário.

O trabalho desenvolvido com uma equipe composta por profissionais de diferentes áreas também favoreceu estudos sistemáticos sobre educação e práticas pedagógicas, envolvendo autores como Dewey, Carl Rogers, Paulo Freire e Lauro de Oliveira Lima. Esse período contribuiu para a construção de uma perspectiva que articulava experiência escolar, reflexão teórica e prática educativa (Araujo, 2013).



Em 1973, Libâneo transferiu-se para Goiânia, onde, a convite da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, participou da criação e direção de um centro voltado à formação de professores. Três anos depois, ingressou, por concurso, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Sua permanência inicial na universidade, contudo, foi interrompida pelo contexto político da ditadura militar: entre 1976 e 1980, teve os direitos políticos cassados e foi afastado da UFG e da Secretaria de Educação.

Nesse período, trabalhou na área de Recursos Humanos de uma empresa privada e posteriormente participou da criação e direção do Colégio Vocacional de Goiânia. Com a anistia política, em 1980, retornou à UFG, onde passou a atuar na graduação e na pós-graduação e, posteriormente, coordenou o Mestrado em Educação Brasileira. Paralelamente à carreira profissional, aprofundou sua formação acadêmica, realizando mestrado em Filosofia da Educação, em 1984, e doutorado em Filosofia e História da Educação, em 1990, ambos pela PUC-SP (Araujo, 2013).

A partir da década de 1990, sua trajetória consolidou-se no ensino superior, na pesquisa e na produção acadêmica em educação. Após se aposentar como Professor Titular da UFG, em 1996, atuou como professor visitante na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e na Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília. Desde 1997, passou a integrar a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), onde continuou desenvolvendo atividades de ensino e pesquisa na graduação e na pós-graduação.

Em 2005, realizou pós-doutorado na Universidade de Valladolid, na Espanha. Sua produção acadêmica passou a se concentrar em temas como teoria da educação, Didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão escolar, aproximando-se progressivamente da teoria histórico-cultural. Também participou de grupos de pesquisa, conselhos editoriais e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ampliando sua contribuição para o debate educacional brasileiro. Dessa forma, sua trajetória revela a articulação entre experiências concretas na escola, formação filosófica, atuação docente, pesquisa e compromisso com a compreensão crítica dos processos educativos (Araujo, 2013).



Quadro 1: Panorama da trajetória de Libâneo.

Período	Trajetória de José Carlos Libâneo
Infância e juventude	Nasceu no interior do estado de São Paulo, em uma família de lavradores. Viveu os primeiros anos em contexto rural, marcado por limitações materiais, cultura católica e relações comunitárias.
1955–1963	Frequentou o ginásio e o curso colegial em seminário católico, onde recebeu formação religiosa e pedagógica vinculada à tradição jesuítica.
Década de 1960	Após deixar o seminário, continuou a formação em Filosofia na PUC-SP, tendo Dermeval Saviani como colega de curso.
1966	Concluiu a graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
1967–1973	Assumiu, aos 23 anos, a direção do Ginásio Estadual Experimental da Lapa, em São Paulo. A experiência aproximou-o das ideias da Escola Nova e de autores como John Dewey, Carl Rogers e Paulo Freire.
1973	Transferiu-se para Goiânia, a convite da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, para fundar e dirigir um centro de formação de professores.
1976	Ingressou, por concurso, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).
1976–1980	Foi afastado da UFG e da Secretaria de Educação após ter seus direitos políticos cassados durante o regime militar. Nesse período, atuou no setor privado e participou da criação do Colégio Vocacional de Goiânia.
1980	Com a anistia política, retornou à Universidade Federal de Goiás, retomando as atividades de ensino e pesquisa.
1984	Concluiu o mestrado em Filosofia da Educação pela PUC-SP.
Década de 1980	Ampliou sua atuação na graduação e na pós-graduação da UFG, chegando a coordenar o Mestrado em Educação Brasileira.
1990	Concluiu o doutorado em Filosofia e História da Educação pela PUC-SP.
1996	Aposentou-se como Professor Titular da Universidade Federal de Goiás.
1996–1997	Atuou como professor visitante na UNIMEP e, posteriormente, na UNESP, <i>campus</i> de Marília.
Desde 1997	Passou a atuar como Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na graduação e na pós-graduação.
2005	Realizou pós-doutorado na Universidade de Valladolid, na Espanha.
Atuação acadêmica	Desenvolveu pesquisas e publicações sobre teoria da educação, Didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão escolar, com destaque posterior para a teoria histórico-cultural.
Contribuição educacional	Consolidou-se como importante referência no campo da educação brasileira, articulando formação teórica, experiência docente, pesquisa e reflexão crítica sobre os processos pedagógicos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), a partir de Araujo (2013).

AS CONTRIBUIÇÕES DE LIBÂNEO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De acordo com Puentes e Longarezi (2020, p. 1277):

A atividade intelectual de J. C. Libâneo se manifesta, ao longo de quase cinquenta anos, em uma vasta e sólida produção na área, de reconhecida expressividade política e acadêmica. A produção científica do autor possibilita a identificação de alguns aspectos que se constituem, por sua natureza sistêmica e transversal, em unidades nucleares de seu



pensamento: 1. a defesa da democratização da sociedade; 2. a finalidade sócio-política da educação e da escola pública como mediadoras do processo de democratização; 3. a ênfase no conteúdo curricular da escola como componente fundamental dessa mediação; e 4. a aprendizagem desses conteúdos como elemento capital para a desalienação do homem, condição *sine qua non* para a formação e o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

O desenvolvimento do pensamento teórico e metodológico de Libâneo no campo da Didática revela mudanças importantes, especialmente em relação à sua compreensão sobre o conteúdo escolar e os processos de aprendizagem. Essa trajetória pode ser organizada em três períodos: o primeiro, de 1976 a 1990, caracterizado pelo pensamento didático marxista em uma perspectiva filosófica; o segundo, de 1991 a 2001, marcado pelo pensamento didático marxista histórico-cultural; e o terceiro, de 2002 a 2020, identificado como pensamento didático marxista desenvolvimental.

Nesse processo, o pensamento mais recente do autor passa a ser fortemente marcado pela perspectiva desenvolvimental da Didática, que enfatiza a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (Puentes; Longarezi, 2020).

O pensamento de José Carlos Libâneo ocupa lugar de destaque no campo educacional brasileiro, especialmente por sua contribuição para a compreensão da Pedagogia, da Didática, da formação de professores e das finalidades da escola. Sua produção parte da compreensão de que a educação não pode ser analisada como uma atividade neutra ou desvinculada da realidade social, uma vez que toda prática educativa envolve intencionalidades, valores e escolhas acerca do ser humano e da sociedade que se pretende formar.

Para o autor, a educação constitui simultaneamente uma atividade humana intencional e uma prática social, desenvolvida no interior de relações históricas, econômicas, políticas e culturais. Nesse sentido, o trabalho pedagógico precisa explicitar suas finalidades e compreender as condições sociais nas quais se desenvolve, pois é justamente a direção pedagógica que confere sentido e organização às práticas educativas (Libâneo, 2001).

Essa compreensão também permite situar a Pedagogia como um campo específico de conhecimento voltado à investigação sistemática dos processos educativos. Embora outras áreas, como a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Linguística, contribuam



para a compreensão da educação, Libâneo (2001) destaca que a Pedagogia possui problemática própria, relacionada à compreensão e à organização da ação educativa. Nessa perspectiva, cabe à Pedagogia articular diferentes conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais para compreender os problemas educacionais e orientar formas de intervenção.

A Didática, por sua vez, ocupa-se especificamente dos processos de ensino e aprendizagem, constituindo uma dimensão do trabalho pedagógico que transforma os conhecimentos científicos em conteúdos e formas de ensino. Essa distinção contribui para compreender que o ato de ensinar não se reduz à aplicação de técnicas, pois pressupõe intencionalidade, organização e conhecimentos que permitam mediar a relação dos estudantes com os saberes.

Uma das contribuições mais expressivas de Libâneo refere-se, portanto, à defesa de uma escola comprometida com a apropriação dos conhecimentos sistematizados e com o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes. Para o autor, a escola não deve limitar sua função à socialização de experiências cotidianas ou à adaptação dos sujeitos às condições existentes, pois precisa possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, culturais e artísticos produzidos historicamente.

Essa apropriação constitui uma condição importante para que os alunos desenvolvam autonomia, capacidade de reflexão, participação social e compreensão crítica da realidade. Ao mesmo tempo, a defesa dos conhecimentos escolares não implica ignorar as experiências dos estudantes, mas articulá-las ao processo de apropriação da cultura sistematizada, de modo que a escola cumpra uma função formativa ampla e socialmente relevante (Libâneo, 2004; Libâneo, 2005).

Essa concepção está relacionada à maneira como Libâneo compreende a finalidade da escola pública. Em sua análise, as discussões sobre pobreza, desigualdade, diversidade e inclusão precisam estar vinculadas à pergunta sobre o papel social da instituição escolar, sobretudo quando se trata da educação destinada às populações socialmente desfavorecidas. As finalidades atribuídas à escola repercutem no currículo, na organização pedagógica, na formação docente, na avaliação e nas práticas de sala de aula.



Por isso, o autor chama atenção para o risco de políticas educacionais que, sob o argumento de inclusão, reduzam as oportunidades de acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos e culturais. Para ele, a escola pública exerce importante função democratizadora justamente quando garante aos diferentes grupos sociais o acesso aos saberes sistematizados e cria condições para que esses conhecimentos contribuam para o desenvolvimento intelectual e para a formação da personalidade (Libâneo, 2016).

Outro aspecto central de sua contribuição se encontra na defesa de uma formação docente que supere a separação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Libâneo (2015) identifica, nos cursos de formação de professores, uma dissociação que assume características distintas: na Pedagogia, tende a haver maior valorização dos conhecimentos pedagógicos e metodológicos, muitas vezes sem domínio suficiente dos conteúdos que serão ensinados; nas demais licenciaturas, predomina o conhecimento disciplinar, enquanto a formação pedagógica aparece de maneira reduzida ou pouco articulada aos conteúdos específicos.

Para o autor, essa separação compromete a formação profissional porque ensinar pressupõe, simultaneamente, conhecer o objeto de ensino e compreender como esse objeto pode ser organizado pedagogicamente para favorecer sua aprendizagem. Assim, conteúdo e forma não devem ser tratados como dimensões independentes, mas como elementos que se determinam mutuamente no trabalho docente.

A articulação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico ganha maior profundidade quando Libâneo aproxima sua concepção de formação docente da perspectiva histórico-cultural e do ensino desenvolvimental. Nessa abordagem, o professor não deve apenas dominar informações sobre determinada disciplina, mas compreender sua estrutura conceitual, seus modos de investigação e as formas de pensamento que historicamente possibilitaram a constituição daquele conhecimento.

O conhecimento pedagógico do conteúdo, desse modo, não se reduz ao domínio de técnicas de ensino, pois precisa estar fundamentado na própria lógica epistemológica da ciência ensinada. A formação do professor passa, então, pela compreensão de como os conhecimentos foram produzidos e de quais processos intelectuais podem ser mobilizados para que os alunos deles se apropriem (Libâneo, 2015; Souza, 2013).



Essa perspectiva também redefine a própria função da Didática. Para Libâneo (2015), ensinar não significa simplesmente transmitir conteúdos prontos, mas organizar situações de aprendizagem que possibilitem aos estudantes desenvolver formas de pensamento por meio da apropriação conceitual dos conhecimentos. O conteúdo escolar, nessa perspectiva, não deve ser reduzido à memorização de informações, pois carrega modos historicamente construídos de pensar, investigar e agir diante da realidade.

Cabe ao professor identificar, no interior dos conteúdos de cada área, as capacidades intelectuais que podem ser desenvolvidas pelos estudantes e organizar situações pedagógico-didáticas que favoreçam sua apropriação. Dessa forma, a Didática se constitui como um campo profissional fundamental para articular os conhecimentos da ciência ensinada, os processos de aprendizagem e as características dos alunos (Libâneo, 2015).

A preocupação com o desenvolvimento do pensamento aparece igualmente em sua concepção de formação de professores. Libâneo (2004) entende que o futuro professor precisa aprender sua profissão de maneira coerente com aquilo que deverá promover posteriormente em seus alunos. Isso significa que a formação docente não pode se restringir à aquisição de informações ou à reflexão abstrata sobre a prática, mas deve possibilitar a construção de conhecimentos teóricos, estratégias de ação e capacidades de análise do próprio trabalho.

A atividade de aprender a profissão deve favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico e a apropriação consciente dos instrumentos necessários à atividade docente. Nesse sentido, a reflexão sobre a prática é importante, mas não suficiente, já que ela precisa estar acompanhada de conhecimentos teóricos, procedimentos de ação e condições concretas de trabalho que permitam ao professor compreender e transformar suas práticas.

A formação do professor, nessa perspectiva, também está relacionada às condições concretas em que o trabalho docente acontece. Para Libâneo (2004), a atividade profissional é social, cultural e historicamente situada, o que significa que os professores aprendem e desenvolvem sua prática em interação com outros profissionais e com as condições organizacionais das instituições escolares. As relações entre os professores, a



gestão, a cultura institucional, o acompanhamento pedagógico e as oportunidades de reflexão coletiva interferem na constituição do trabalho docente. Assim, pensar a formação profissional exige superar uma visão individualizada do professor e considerar as condições institucionais que favorecem ou dificultam a aprendizagem da profissão e a melhoria das práticas pedagógicas.

Outro eixo importante do pensamento de Libâneo diz respeito à relação entre conhecimento escolar e diversidade sociocultural. O autor reconhece que os alunos são sujeitos concretos, diferentes entre si em suas experiências, necessidades, interesses e condições sociais, razão pela qual o ensino não pode ignorar essa diversidade. Entretanto, considerar as diferenças não significa abandonar a função da escola de garantir a todos o acesso aos conhecimentos científicos e culturais.

A escola socialmente justa, em sua perspectiva, é aquela que articula igualdade e diversidade, ou seja, assegura aos estudantes aquilo que todos têm direito de aprender e, simultaneamente, considera suas condições socioculturais no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim, a atenção à diversidade precisa estar incorporada aos conteúdos e às metodologias de ensino, e não permanecer apenas como um princípio político externo à atividade pedagógica (Libâneo; Silva, 2020).

Essa articulação entre igualdade, diversidade e conhecimento é aprofundada por Libâneo, Santos e Marques (2023), ao discutirem diferentes concepções de finalidades educativas escolares. Os autores identificam, no debate contemporâneo, perspectivas que enfatizam a formação orientada por resultados e demandas do mercado, outras que colocam a diversidade sociocultural no centro das finalidades escolares e uma terceira que busca articular formação cultural e científica com a diversidade humana.

Nesta última perspectiva, a escola é compreendida como espaço de democratização e de desenvolvimento das capacidades humanas, cabendo-lhe assegurar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e, simultaneamente, relacioná-los às condições concretas de vida dos estudantes. O conteúdo escolar, portanto, não é entendido como simples conjunto de informações, mas como expressão de capacidades humanas construídas historicamente, que podem ser interiorizadas pelos



alunos e utilizadas como instrumentos para compreender e atuar sobre a realidade (Libâneo; Santos; Marques, 2023).

Essa concepção permite compreender também a dimensão social e democrática atribuída por Libâneo à escola. O acesso aos conhecimentos sistematizados não é apresentado como privilégio de determinados grupos, mas como direito de todos, especialmente daqueles que se encontram em condições sociais menos favorecidas.

A democratização da educação, nesse sentido, não se esgota na ampliação do acesso ou na garantia da permanência dos estudantes na escola; envolve também assegurar condições efetivas para que todos aprendam e desenvolvam suas capacidades. Por isso, a qualidade social da escola precisa estar acompanhada de qualidade pedagógica, envolvendo currículo, conteúdos e metodologias capazes de enfrentar desigualdades educacionais sem reduzir as expectativas de aprendizagem dos estudantes (Libâneo, 2016; Libâneo; Santos; Marques, 2023).

A dimensão crítica de seu pensamento aparece, ainda, na análise das diferentes concepções que disputam os objetivos e as formas de funcionamento da escola. Libâneo (2016) chama atenção para a existência de orientações distintas no campo educacional, entre elas uma perspectiva vinculada a políticas de resultados imediatos, uma orientação sociológica e intercultural centrada nas experiências socioculturais e uma orientação dialético-crítica que articula formação científica e cultural às práticas socioculturais.

Ao explicitar essas diferenças, sua contribuição está em demonstrar que as decisões sobre currículo, conhecimento escolar, avaliação, formação docente e organização da escola não são meramente técnicas, pois expressam diferentes compreensões sobre o papel da educação e sobre aquilo que se espera que a escola possibilite aos estudantes.

Em sua trajetória intelectual, observa-se também um movimento de aprofundamento teórico em direção à psicologia histórico-cultural e às proposições do ensino desenvolvimental. Puentes e Longarezi (2020) identificam essa aproximação especialmente a partir de 2002, quando Libâneo passa a dialogar de maneira mais intensa com os fundamentos histórico-culturais, aprofundando posteriormente seus estudos sobre



o ensino desenvolvimental, a atividade de estudo e o método de ascensão do abstrato ao concreto.

Esse movimento não representa uma ruptura com suas preocupações anteriores, mas um aprofundamento de questões que já estavam presentes em sua produção, sobretudo aquelas relacionadas ao papel dos conteúdos, à formação do pensamento e à organização do ensino para promover o desenvolvimento dos estudantes (Puentes; Longarezi, 2020).

Desse conjunto de contribuições, pode-se compreender que o pensamento de Libâneo articula diferentes dimensões do fenômeno educativo sem reduzi-lo a uma única perspectiva. Sua produção relaciona finalidades sociais da escola, formação humana, conhecimento científico, trabalho docente, didática, aprendizagem, desenvolvimento intelectual e diversidade sociocultural.

Ao defender a articulação entre conteúdo e forma, entre conhecimento científico e experiência dos alunos, entre igualdade e diversidade e entre teoria e prática, o autor atribui ao trabalho pedagógico uma função que ultrapassa a simples transmissão de informações. A escola e o professor são chamados a criar condições para que os estudantes se apropriem criticamente dos conhecimentos e desenvolvam capacidades que lhes permitam compreender, participar e intervir na realidade em que vivem (Libâneo, 2004; Libâneo, 2005; Libâneo, 2015).

Assim, uma das principais contribuições de Libâneo para o pensamento educacional consiste na defesa de uma escola que combine compromisso democrático, formação cultural e científica e desenvolvimento humano. Essa perspectiva exige professores com sólida formação disciplinar e pedagógica, capazes de compreender os conteúdos que ensinam, seus fundamentos epistemológicos e as formas de transformá-los em instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, requer uma escola atenta às diferenças sociais e culturais dos estudantes, sem abrir mão do direito de todos ao conhecimento. Nesse sentido, o pensamento de Libâneo oferece uma compreensão da educação escolar na qual democratizar significa não apenas garantir acesso à escola, mas assegurar aos alunos condições para aprender, desenvolver suas capacidades intelectuais e apropriar-se dos



conhecimentos necessários à participação consciente na sociedade (Libâneo; Silva, 2020; Libâneo; Santos; Marques, 2023).

O quadro a seguir reúne os principais eixos que permitem compreender as contribuições de Libâneo para o pensamento educacional e didático, destacando seus conceitos centrais e suas implicações para a organização do ensino e da formação de professores.

Quadro 2: Principais contribuições do pensamento de José Carlos Libâneo.

Eixo teórico	Compreensão em Libâneo	Contribuição para a educação
Educação como prática social e intencional	A educação é uma atividade humana intencional e uma prática social, marcada por valores, escolhas e finalidades relacionadas à formação humana e à sociedade.	Evidencia que o trabalho educativo não é neutro e exige clareza quanto às finalidades, aos valores e aos objetivos da formação.
Pedagogia como campo de conhecimento	A Pedagogia possui objeto e problemática próprios, investigando os processos educativos e articulando conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais.	Contribui para compreender a especificidade da Pedagogia e sua função na orientação das práticas educativas.
Didática e trabalho pedagógico	A Didática ocupa-se da relação entre ensino e aprendizagem, constituindo uma dimensão do trabalho pedagógico voltada à organização intencional dos processos de ensino.	Reforça a necessidade de superar uma visão da Didática como simples conjunto de técnicas, compreendendo-a como campo de organização da aprendizagem.
Finalidades educativas da escola	A escola deve promover a formação humana, cultural e científica, garantindo aos estudantes acesso aos conhecimentos sistematizados e condições para desenvolver suas capacidades.	Defende uma escola comprometida com a aprendizagem efetiva e com a democratização do conhecimento.
Conhecimento escolar e formação humana	Os conteúdos escolares não devem ser reduzidos à transmissão ou memorização de informações, pois incorporam formas historicamente desenvolvidas de pensar, investigar e agir.	Reafirma o conhecimento como instrumento para o desenvolvimento intelectual, a autonomia e a compreensão crítica da realidade.
Conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico	O domínio do conteúdo e o domínio pedagógico precisam estar articulados. O professor deve conhecer tanto a matéria quanto as formas de ensiná-la considerando sua estrutura e seus procedimentos investigativos.	Contribui para superar a fragmentação histórica entre formação específica e formação pedagógica nos cursos de licenciatura.
Epistemologia e ensino	O conhecimento pedagógico do conteúdo deve considerar a estrutura conceitual, os métodos investigativos e as condições históricas de constituição da ciência ensinada.	Aproxima a formação docente da epistemologia das áreas de conhecimento e fortalece a qualidade do ensino dos conteúdos.
Ensino desenvolvimental	O ensino deve favorecer a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento teórico, considerando os	Coloca o desenvolvimento das capacidades intelectuais no centro

Eixo teórico	Compreensão em Libâneo	Contribuição para a educação
	processos mentais envolvidos na constituição dos conceitos.	da organização do ensino e da aprendizagem.
Formação do pensamento teórico	Aprender não significa apenas acumular informações, mas desenvolver operações mentais que permitam compreender conceitos, estabelecer relações e utilizá-los na análise da realidade.	Amplia a compreensão da aprendizagem escolar como processo de desenvolvimento intelectual.
Formação de professores	A formação docente deve integrar conhecimentos disciplinares, pedagógicos e didáticos, articulando teoria, prática, epistemologia e características dos estudantes.	Oferece bases para repensar currículos de licenciatura e superar a fragmentação entre saber específico e saber pedagógico.
Professor como profissional da aprendizagem	O professor precisa dominar conhecimentos teóricos e estratégias de ação, refletir criticamente sobre sua prática e compreender as condições concretas do trabalho docente.	Valoriza a formação profissional sólida, sem reduzir o desenvolvimento docente à experiência ou à reflexão isolada sobre a prática.
Teoria e prática	A reflexão sobre a prática é necessária, mas não suficiente; ela precisa estar articulada a conhecimentos teóricos, procedimentos e instrumentos de ação.	Contribui para superar tanto o praticismo quanto uma formação excessivamente abstrata.
Diversidade sociocultural	A escola deve considerar as diferenças sociais e culturais dos estudantes, articulando-as às finalidades universais da formação escolar.	Propõe conciliar atenção à diversidade com o direito de todos ao acesso aos conhecimentos científicos e culturais.
Igualdade e justiça escolar	Uma escola socialmente justa precisa garantir a todos a apropriação dos conhecimentos necessários, considerando as diferentes condições sociais e culturais dos estudantes.	Relaciona democratização da escola à garantia de aprendizagem, e não apenas ao acesso e à permanência.
Escola e inclusão social	A escola constitui importante espaço de democratização e inclusão quando assegura aos diferentes grupos sociais acesso aos saberes sistematizados e ao desenvolvimento das capacidades humanas.	Vincula a qualidade da escola pública à redução das desigualdades educacionais e à formação para participação social.
Dimensão política da educação	As finalidades e práticas educativas estão relacionadas a interesses sociais, políticos, econômicos e ideológicos.	Permite analisar criticamente políticas, currículos e práticas escolares, reconhecendo que as decisões educacionais envolvem diferentes projetos de sociedade.
Articulação entre conteúdo, aluno e contexto	O ensino precisa considerar simultaneamente os conteúdos científicos, as características individuais e socioculturais dos alunos e as condições concretas da ação educativa.	Propõe uma prática pedagógica que não abandona o conhecimento científico, mas também não desconsidera os sujeitos e seus contextos.
Desenvolvimento integral e capacidades humanas	A educação escolar deve contribuir para o desenvolvimento das dimensões intelectual, afetiva, social, moral e cultural dos estudantes.	Amplia a função da escola para além da preparação instrumental, relacionando aprendizagem, formação da personalidade e autonomia.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em Libâneo (2001, 2004, 2005, 2015, 2016), Souza (2013), Libâneo e Silva (2020), Puentes e Longarezi (2020) e Libâneo, Santos e Marques (2023).



UMA OBRA EM DESTAQUE: DIDÁTICA

A obra *Didática*, de José Carlos Libâneo (2013), está organizada em onze capítulos que apresentam, de forma progressiva, os principais fundamentos da prática educativa e do trabalho docente. Inicialmente, o autor discute as relações entre prática educativa, Pedagogia e Didática, destacando a função social da educação e a formação profissional do professor.

Em seguida, aborda a relação entre Didática e democratização do ensino, enfatizando a escolarização, o enfrentamento do fracasso escolar e o compromisso social e ético dos professores. Os capítulos seguintes aprofundam a Didática enquanto teoria da instrução e do ensino, o processo de ensino na escola e a importância do estudo ativo para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual dos estudantes (Libâneo, 2013).

Na segunda parte, a obra se concentra nos elementos que estruturam e orientam o trabalho pedagógico. São discutidos os objetivos e conteúdos de ensino, os métodos e meios de ensino, a aula como forma de organização do ensino, a avaliação escolar e o planejamento em suas diferentes dimensões. O último capítulo trata das relações entre professor e aluno, considerando aspectos cognoscitivos, socioemocionais e disciplinares presentes na sala de aula.

Desse modo, a organização da obra articula fundamentos teóricos e questões práticas do ensino, oferecendo uma compreensão da Didática como campo essencial à organização consciente da atividade docente e à efetivação do processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2013).

Para Libâneo (2013), a educação ocorre em diferentes espaços e práticas da vida social, mas a educação escolar apresenta uma organização específica, marcada pela intencionalidade, sistematização e definição de objetivos formativos. Por meio dela, os conhecimentos produzidos historicamente são socializados, contribuindo para a formação intelectual e para o desenvolvimento da capacidade de compreender criticamente a realidade.

Nesse processo, a Pedagogia se ocupa das finalidades e das condições da educação, orientando os objetivos e os meios necessários à formação humana. A Didática, por sua vez, constitui um campo específico da Pedagogia voltado à compreensão e à



organização do ensino, articulando objetivos, conteúdos, métodos e aprendizagem. Assim, educação escolar, Pedagogia e Didática constituem dimensões relacionadas de um mesmo processo formativo, no qual as condições sociais e culturais dos estudantes também interferem na aprendizagem (Libâneo, 2013).

Essa concepção também orienta a compreensão de Libâneo (2013) sobre a formação profissional docente, que deve integrar conhecimentos teóricos, científicos, pedagógicos e técnico-práticos. Para o autor, teoria e prática não podem ser tratadas como dimensões isoladas, pois o conhecimento teórico deve dialogar com os problemas concretos da escola, enquanto a prática docente necessita de fundamentos que orientem sua realização.

Nesse sentido, a Didática atua como mediação entre os fundamentos da educação e o trabalho cotidiano do professor, auxiliando-o a organizar o processo de ensino de modo consciente e intencional. Seu objeto envolve justamente a articulação entre ensino e aprendizagem, considerando objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do trabalho pedagógico, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes (Libâneo, 2013).

Para Libâneo (2013), a democratização do ensino está diretamente relacionada à função social da escola pública de garantir a todos os estudantes acesso ao conhecimento sistematizado e ao desenvolvimento de capacidades intelectuais necessárias à participação na vida social. A escolarização, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar nela.

Por isso, o autor relaciona a qualidade do ensino às condições concretas da escola, à atuação docente e às desigualdades sociais que interferem no percurso escolar. A democratização exige, portanto, que a escola assegure não apenas acesso e permanência, mas também um ensino que possibilite efetivamente a aprendizagem dos conhecimentos necessários à formação cultural e científica dos alunos (Libâneo, 2013).

Nessa perspectiva, Libâneo (2013) destaca que o enfrentamento do fracasso escolar não pode ser atribuído exclusivamente às características ou ao esforço individual dos estudantes, pois envolve condições sociais, familiares, escolares e pedagógicas. Cabe



à escola organizar o ensino considerando as experiências, necessidades e características socioculturais dos alunos, sem abandonar a responsabilidade de garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados.

Assim, a democratização articula igualdade e diversidade: todos têm direito a uma formação escolar de qualidade, mas o trabalho pedagógico precisa considerar as diferentes condições de aprendizagem. O compromisso social do professor se concretiza, portanto, no planejamento, na escolha dos conteúdos e métodos, na avaliação e na organização de práticas que favoreçam a aprendizagem e reduzam processos de exclusão escolar (Libâneo, 2013).

Portanto, o processo didático deve ser compreendido em sua totalidade, considerando a relação recíproca entre ensino e aprendizagem e as condições sociais, culturais e individuais que interferem nesse processo. O professor exerce papel de mediador, organizando situações que favoreçam a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

A Didática também se constitui historicamente em diálogo com diferentes concepções pedagógicas, tendo como referência a necessidade de compreender como se organizam as formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, seus elementos fundamentais (objetivos, conteúdos, métodos, organização do ensino e avaliação) precisam estar articulados às finalidades da educação e às características concretas dos alunos, de modo que o trabalho docente ultrapasse a simples transmissão de informações e contribua para uma aprendizagem consciente e significativa (Libâneo, 2013).

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

A atualidade do pensamento de José Carlos Libâneo pode ser percebida na permanência de desafios que ainda atravessam a educação brasileira, especialmente aqueles relacionados à qualidade do ensino, à formação de professores e à função social da escola. Suas reflexões continuam relevantes ao questionarem modelos educacionais que priorizam resultados imediatos ou competências instrumentais em detrimento da apropriação dos conhecimentos científicos e culturais. Para o autor, a escola precisa garantir condições para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento



sistematizado e desenvolvam capacidades intelectuais que lhes permitam compreender e intervir na realidade.

Outro aspecto atual de seu pensamento se refere à formação e ao trabalho docente. Libâneo chama atenção para a necessidade de superar a separação entre o domínio dos conteúdos e os conhecimentos pedagógico-didáticos, defendendo uma formação que articule o conhecimento específico das disciplinas aos modos de ensiná-lo. Essa perspectiva permanece importante diante dos desafios enfrentados pelos professores, pois ensinar exige não apenas conhecer determinado conteúdo, mas compreender sua estrutura, seus modos de investigação e as formas pelas quais os estudantes podem dele se apropriar.

Por fim, a contribuição de Libâneo permanece significativa por defender uma escola democrática que reconheça a diversidade sociocultural dos estudantes sem abandonar sua responsabilidade de promover a formação cultural e científica. Seu pensamento permite compreender que inclusão, equidade e qualidade do ensino não devem ser tratadas de maneira isolada, mas articuladas às condições concretas de aprendizagem e ao direito de todos ao conhecimento. Assim, suas contribuições continuam oferecendo fundamentos para pensar uma educação comprometida com o desenvolvimento das capacidades humanas, a autonomia e a participação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória e a produção intelectual de José Carlos Libâneo evidenciam a amplitude de suas contribuições para a educação brasileira, especialmente nos campos da Pedagogia, da Didática, do currículo, da escola pública e da formação de professores. Seu pensamento, construído e aprofundado ao longo de diferentes momentos, mantém como preocupação central a função social da educação e da escola na formação humana.

Ao defender a democratização da escola, a apropriação dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes, Libâneo atribui ao trabalho educativo uma dimensão que ultrapassa a transmissão de conteúdos, compreendendo-o como prática social intencional, historicamente situada e comprometida com a formação dos sujeitos.



Outro aspecto marcante de sua contribuição está na articulação entre conhecimento, ensino e desenvolvimento. Para Libâneo, a qualidade do trabalho pedagógico depende da capacidade de relacionar o domínio dos conteúdos específicos com os conhecimentos pedagógicos necessários à sua organização e mediação.

Essa compreensão repercute diretamente na formação de professores, na concepção de Didática e na organização do currículo, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade sociocultural dos estudantes sem abrir mão do direito de todos ao conhecimento científico e cultural. Sua aproximação com a teoria histórico-cultural e com o ensino desenvolvimental representa, nesse percurso, um aprofundamento de questões que já estavam presentes em sua produção, especialmente aquelas relacionadas ao papel do conteúdo, à aprendizagem e ao desenvolvimento do pensamento.

Encerrar este livro com José Carlos Libâneo permite, portanto, retomar uma questão que atravessou as diferentes trajetórias e concepções apresentadas ao longo da obra: o sentido da educação e o papel da escola na formação humana. Se os educadores aqui apresentados contribuíram, em diferentes períodos e perspectivas, para pensar a educação brasileira, Libâneo ajuda a aproximar essas reflexões do cotidiano concreto do ensino, lembrando que as grandes concepções educacionais ganham significado quando se materializam na relação entre professor, estudante e conhecimento.

Seu pensamento permanece como importante referência para aqueles que se dedicam a compreender e transformar a educação, reafirmando que democratizar a escola não significa apenas garantir o acesso, mas criar condições para que todos possam aprender, desenvolver suas capacidades e participar de maneira consciente da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. Prof. José Carlos Libâneo. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 13, n. 28, p. 3–8, 2013.

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



LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629–650, abr. 2015.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, F. A. dos; MARQUES, H. J. As finalidades educativas e a formação de professores no Brasil: por uma escola socialmente justa. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023061, 2023.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. 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.

Pensamento educacional brasileiro: trajetórias, ideias e contribuições apresenta um percurso por diferentes momentos da educação brasileira a partir das trajetórias e reflexões de oito importantes educadores: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Maria Nilde Mascellani, Rubem Alves e José Carlos Libâneo.

Ao aproximar suas concepções sobre escola, ensino, formação humana, sociedade e prática pedagógica, a obra oferece ao leitor uma visão ampla e acessível de diferentes perspectivas que contribuíram para a construção do pensamento educacional no Brasil.

Mais do que reunir biografias ou apresentar conceitos de forma isolada, o livro propõe uma leitura reflexiva sobre ideias que continuam dialogando com os desafios da educação contemporânea.

Destinada a estudantes, professores, pesquisadores e todos aqueles interessados em compreender os caminhos da educação brasileira, esta obra constitui um convite ao conhecimento, ao pensamento crítico e à descoberta de diferentes formas de compreender o papel da escola e da educação na transformação da sociedade.

