



**LIBÂNEO, José Carlo. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (impresso)**

160p

ISBN: 978-85-15-00181-1

**Resenhado por Andréa Maturano Longarezi**

Universidade Federal de Uberlândia/Brasil

**Roberto Valdés Puentes**

Universidade Federal de Uberlândia/Brasil

**Leandro Montandon de Araújo Souza**

Universidade do Estado de Minas Gerais/Brasil

### Contexto da obra

É motivo de enorme alegria e satisfação participar de um projeto editorial que envolve a divulgação da obra de importantes intelectuais da educação brasileira. José Carlos Libâneo, além de ser um dos mais relevantes pedagogos e didatas brasileiros do final do século XX e primeiras duas décadas do XXI, é também um amigo pessoal e um parceiro de trabalho com quem temos colaborado nos últimos dez anos em diversas pesquisas e publicações no campo da didática em geral e, sobretudo, da didática desenvolvimental.

Libâneo (1945, Angatuba, São Paulo/Brasil) se graduou em Filosofia (1966), fez mestrado em Filosofia da Educação (1984), doutorado em Filosofia e História da Educação (Brasil, 1990) e pós-doutor em Educação (Espanha, 2004); tem extensa carreira docente nas universidades Federal e



Católica de Goiás e atualmente exerce o magistério no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/Goiania, como parte da Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (LIBÂNEO, 2014; LONGAREZI; PUENTES, 2020; PUENTES; LONGAREZI, 2020).



Foto: José Carlos Libâneo

Fonte: <http://letrasunifacsead.blogspot.com/p/jose-carlos-libaneo-concepcoes-de.html>

A gênese de seu pensamento pode ser localizada na conjuntura contraditória e de tensões ideológico-políticas que caracterizaram as décadas de 1970 e 1980 na defesa pela democratização e pela transformação social. O foco principal de sua obra está em quatro pilares fundamentais: a Pedagogia, a Didática, a democratização da escola pública e a transformação social. Seus aportes se expressam em uma vasta e sólida produção na área que, ao longo de mais de cinquenta anos de atividade intelectual, aproxima-se de 200 trabalhos acadêmicos (artigos, capítulos e livros completos) e 100 orientações (pós-doutorado, doutorado, mestrado e iniciação científica).

Acima do legado formativo e bibliográfico registrado, é preciso que se reconheça a expressividade política, intelectual e acadêmica que marca toda a trajetória do autor. Uma análise do conjunto de sua produção científica possibilita a identificação de alguns aspectos que se constituem, pela natureza sistêmica e transversal dessa produção, 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.

Contudo, ainda quando esses aspectos se manifestem na forma de unidades nucleares ao longo de toda sua obra, os dois primeiros, relacionados ao posicionamento filosófico-político-ideológico, sofreram poucas alterações em relação aos referenciais e às teses defendidas; os dois últimos são especialmente reveladores do movimento de ascensão de seu pensamento, particularmente, nas dimensões teórica e metodológica da Didática. Dito de outra maneira, enquanto a dimensão filosófico-político sempre teve seus fundamentos ancorados praticamente nas mesmas bases epistemológicas, com ligeiras variações durante um período tão longo; seu pensamento teórico e metodológico revela o processo de produção e superação científica que melhor marca sua trajetória acadêmico-intelectual.

Dessa maneira, o nível de desenvolvimento atual atingido pelo pensamento teórico e metodológico do autor, especificamente no campo didático, evidencia mudanças concernentes, especificamente, à sua concepção sobre o conteúdo escolar e às formas de sua aprendizagem; o que nos permite estabelecer, pelo menos, três etapas

que marcam seu pensamento no período de 1976 à 2020 (LONGAREZI; PUENTES, 2020; PUENTES; LONGAREZI, 2020): a primeira, denominada de Pensamento didático marxista numa perspectiva filosófica (1976-1990), a segunda, de Pensamento didático marxista histórico-cultural (1991-2001); e, a terceira, de Pensamento didático marxista desenvolvimental (2002-2020).

Essas etapas estão caracterizadas pela forte influência das teses marxistas sobre democracia, educação, escola, ensino, aprendizagem etc.. Contudo, na primeira delas, a abordagem do campo da Didática é efetuada por um viés mais filosófico, sobretudo, a partir das teses produzidas fora da ex-União Soviética, especialmente, por autores que viveram e escreveram no contexto de sociedades capitalistas, entre eles, K. Marx, F. Engels, G. Snyders, A. Gramsci, D. P. Ausubel, M. Manacorda, A. Vázquez. G. J. García Galló e B. Charlot; na segunda, observa-se uma aproximação inicial a referenciais teóricos com fundamentos psicológicos, particularmente representados por autores do período soviético, tais como L. S. Vigotski e A. N. Leontiev; e na terceira já tem demarcada uma abordagem desenvolvimental da Didática, com base nos psicólogos e didatas soviéticos, representados não somente por L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, mas também por S. L. Rubinstein, D. B. Elkonin, P. Ya. Galperin, V. V. Davidov etc.; além de autores europeus seguidores dessa perspectiva, tais como, o finlandês Yrjö Angström (2002), os dinamarqueses Seth Chaiklin (2001) e Mariane Hedegaard (2002), entre outros.

*Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (Edições Loyola, 1985), é, sem lugar a dúvidas, a obra mais importante do autor ao longo da primeira etapa (Pensamento didático marxista numa perspectiva filosófica: 1976-1990) e provavelmente um dos livros mais relevantes da história da Educação, da Pedagogia e da Didática brasileiras, escrito e publicado após a

ditadura militar e início do processo de abertura democrática no país. Essa obra, junto à *Didática* (1992), *Organização e gestão da escola* (2000), *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (2003) e *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (1998), integra a lista das mais citadas do autor e, por mais estranho que pareça, o número de consultas e citações só têm aumentado nos últimos anos, o que faz dela um estudo clássico pelo seu frescor, atualidade e vigência.

Publicada pela editora Loyola (São Paulo), em 1985, a obra já estava na sua 28ª edição, em 2014, o que só confirma a enorme e permanente acolhida que teve entre os pesquisadores e professores brasileiros. Pelo número de edições, essa obra só é comparável com livros brasileiros também extremamente relevantes e populares como, por exemplo, *Didática* (J. C. Libâneo, 1991, 34ª edição), *Escola e Democracia* (D. Saviani, 1984, 43ª edição), *A didática em questão* (V. M. F. Candau, 1984, 28ª edição) e *Metodologia do trabalho científico* (A. J. Severino, 1975, 24ª edição, Cortez Editora).

### **Estrutura e conteúdo da obra**

A obra reúne seis textos independentes produzidos sob a forma de comunicações em eventos científicos, capítulos de livros e/ou artigos publicados em periódicos nos anos de 1982 a 1984 e têm como foco o desenvolvimento de ideias-chave acerca de questões pedagógico-didáticas. A presente resenha foi realizada a partir da 28ª edição, publicada no ano de 2014. Sua finalidade principal foi tratar, do ponto de vista teórico-epistemológico, ideias-chave selecionadas pelo autor, tais como, mediação, historicidade, prática social e transmissão/assimilação dos conteúdos, tendo em vista sua análise a partir de suas implicações pedagógico-didáticas.

O **primeiro capítulo** "Tendências pedagógicas na prática escolar" (inicialmente publicado, em 1983, na Revista *Ande*) chama a atenção para o fato de que as práticas

pedagógicas, de forma consciente ou não, seguem pressupostos teórico-metodológicos, cuja orientação é revelada e reveladora de concepções particulares de homem e sociedade. Nota-se a postura pedagógica docente fundada em prescrições de senso comum ou adotando perspectivas que se instalam como modismos pedagógicos. O autor critica o conteúdo dos cursos de licenciatura, alertando que os componentes curriculares, do modo como desenvolvidos, não incluem de forma consistente um trabalho de instrumentalização teórica que fundamente as práticas pedagógicas à luz das várias teorias da aprendizagem e do ensino ou, se tratam, não as fazem de forma conexa à realidade escolar.

O texto se propõe, portanto, a apresentar as diversas tendências que, fundamentalmente, se faziam evidentes no contexto escolar brasileiro no início dos anos de 1980.

Tomando como critério os condicionantes sociopolíticos que orientam as diferentes perspectivas pedagógicas, o autor as classifica em dois grupos. No primeiro, encontram-se abordagens que foram classificadas como representativas de uma *Pedagogia Liberal*, na qual se incluem as perspectivas 1. Tradicional, 2. Renovada Progressista, 3. Renovada Não-Diretiva e 4. Tecnicista. No segundo, incluem-se enfoques qualificados como representativos de uma *Pedagogia Progressista*: 1. Libertadora, 2. Libertária e 3. Crítico-social dos Conteúdos. O autor caracteriza o *papel da escola*, o *conteúdo*, o *método* e a *relação professor-aluno* para cada uma das perspectivas e defende uma pedagogia crítico-social dos conteúdos.

O **segundo capítulo** "Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico" (publicado, em 1982, na Revista *Ande*), confirma os fundamentos filosóficos da primeira fase do desenvolvimento de seu pensamento, precisamente, o pensamento didático marxista numa perspectiva filosófica (1976-1990). Nesse sentido, define o professor como um profissional preocupado com o fazer, precisamente, aquele fazer crítico que

valida as teorias sobre a escola, teorias que se fazem envolvidas no funcionamento da própria escola e que se voltam aos interesses das classes subalternas da sociedade. Tal fazer crítico pressupõe a educação como manifestação das condições sociais concretas, nas quais o desenvolvimento da consciência de classe é dificultado pelos grupos dominantes. Portanto, este fazer crítico precisa tensionar a educação conformista das massas, revelando a escola como um possível instrumento para progresso intelectual da classe trabalhadora.

Identifica e critica perspectivas incapazes de fazer a escola cumprir essa função, denominando-as de pseudossoluções, são elas: 1. a redução do trabalho escolar à ação política; 2. o democratismo; 3. a crítica antitécnica; 4. o cinismo pedagógico ou a autonegação do papel do educador e 5. o reformismo do curso de pedagogia. Fundamenta essa crítica na defesa da construção de uma pedagogia social que se responsabilize pela formação da consciência das contradições de classe, que problematize a realidade social, que busque o desenvolvimento dos indivíduos nos processos de intervenção social. O professor, nessa perspectiva, se constituiu a partir de uma sólida formação teórica, apoiada em disciplinas que considerem o dia a dia escolar e em estudos capazes de articular professores de diferentes níveis de escolaridade. Assim, enfatiza a perspectiva que defende a escola pública como espaço de democratização, que assume função central na viabilização de um novo projeto de sociedade, e que possui uma natureza essencialmente política, *locus* do fazer docente que, operativamente teórico-prático, é emancipatório em seus objetivos formativos.

O texto "Orientação educacional, escola pública e pedagogia crítico-social dos conteúdos", que se apresenta como **terceiro capítulo** é a síntese da fala em uma conferência feita, pelo autor, em um congresso brasileiro no ano de 1984, no qual historiciza a luta pela escola pública como direito de toda a população a esse espaço de transmissão da

cultura produzida e situa as práticas pedagógicas no contexto de diferentes tendências que caracterizam as pedagogias Liberais e Progressistas apresentadas de modo similar ao que fez no capítulo 1. Traz em pauta a orientação educacional situada como produto da pedagogia nova, dentro da qual identifica quatro tendências teóricas: funcionalista, não-diretiva, fenomenológico-existencial e tecnicista.

Embora aparentemente contraditório, demonstra como a orientação educacional, ainda quando tenha emergido enquanto perspectiva progressista, possui um enfoque incompatível com as premissas progressistas. Tendo em vista pensar nas tarefas do orientador educacional nessa perspectiva, o texto analisa as finalidades da escola, a prática pedagógica e a prática social, o ensino como encontro do aluno com a matéria de estudo, os meios educativos e a conscientização do professor, tomados a partir da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

O **quarto capítulo**, "Psicologia educacional: uma avaliação crítica", foi originalmente publicado no livro de Psicologia Social — O homem em movimento, organizado por Silvia T. M. Lane e Wanderley Codo, em 1984. Suas reflexões iniciais apontam criticamente as limitações da Psicologia educacional na formação de professores dada a precariedade da atenção oferecida à prática escolar. Indicam a possibilidade desta limitação se encontrar nos diversos reducionismos científicos entre as ciências que buscam explicar o ato educativo, o sociologismo, o psicologismo e o pedagogismo. Das contradições caracterizadas por esses reducionismos J. C. Libâneo revela a centralidade de sua fundamentação filosófica materialista histórico-dialética, demonstrando que o ato educativo se configura na intercessão de fenômenos psicológicos, pedagógicos e sociopolíticos, tal como toda atividade humana, é construção histórica dada na relação entre indivíduos e sociedade.

Na sociedade encontram-se as condições de educabilidade que, como influência externa, afetam o desenvolvimento individual. A escola assume o objetivo educativo de promover a apropriação, pelos estudantes, dos conteúdos culturais capazes de contribuir com a redução das desigualdades sociais. Uma Pedagogia social crítica se caracteriza, dessa forma, como prática de sínteses, de um conhecimento que é aprendido na intervenção do sujeito com sua realidade e que, à medida em que é elaborado, modifica o próprio sujeito aprendiz. Por isso, atribui à instituição escolar a função de promoção do máximo desenvolvimento infantil, apenas possível na simultaneidade entre o desenvolvimento individual e social, ou seja, entre o domínio dos saberes que personalizam e a capacidade de integrar e agir na sociedade. Conclui sua reflexão explicando as qualidades dos elementos viabilizadores da Pedagogia crítico-social dos conteúdos, 1. uma Psicologia das relações sociais; 2. os pré-requisitos para a aprendizagem; 3. os conteúdos-métodos e 4. o meio escolar.

No **quinto capítulo**, "Anotações sobre a questão pedagógico-didática e a política da educação", concentram-se ideias que foram apresentadas também em um evento brasileiro, no ano de 1984, e publicadas nos Anais da III Conferência Brasileira de Educação. J. C. Libâneo analisou perspectivas que alimentavam o debate acerca da reformulação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, identificando três diferentes posicionamentos principais relativos à educação: 1. entendida enquanto prática sociopolítica; 2. analisada estritamente em seus aspectos técnico-pedagógicos e; 3. seu entendimento sintético como atividade pedagógico-didática politicamente relacionada à totalidade do social. Desta análise, destaca a especificidade da orientação filosófica da Pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais, precisamente na função da escola pública de difundir conhecimentos

instrumentalizadores da luta das classes populares por sua emancipação.

Os determinantes socioestruturais da educação são assim reconhecidos simultaneamente aos modos como as atividades pedagógicas viabilizam a reelaboração crítica do saber escolar pelos estudantes, razão pela qual precisam vincular-se intimamente às suas condições concretas de vida. Dessa forma, a educação atrela-se à prática social orientada à emancipação humana, a prática educativa que dá origem às teorias pedagógicas é validada na forma como, ao retornar à prática, os objetivos pedagógico-didáticos passam a ser conscientemente orientados. Caracterizando o que o autor denomina como conciliação dialética do primado da atividade estudantil e o conteúdo do que é ensinado pela prática do professor. Naturalmente, exigindo um trabalho sistemático do docente, uma assimilação ativa pelo discente, mediados pelo conteúdo do saber escolar.

O **sexto e último capítulo** do livro "Didática e prática histórico-social, (Uma introdução aos fundamentos da Didática)", também publicado na Revista Ande, em 1984, foi originalmente uma comunicação realizada em alguns encontros pedagógicos de professores da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso e Fundação Universidade Federal de Uberlândia, no mesmo ano. Nele, há um esforço de reunir alguns elementos para que se elaborem, ainda que introdutoriamente, os fundamentos do trabalho docente, na perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos, tendo em vista revelar "[...] as possibilidades de uma didática crítico-social, na versão que concebe o ensino como transmissão intencional e sistemática de conteúdos culturais e científicos" (LIBÂNEO, 2014, p. 137).

No sentido de avançar nesse propósito, o professor é apresentado como o mediador da aprendizagem do aluno e as orientações metodológicas compreendem três "passos": 1.

A situação orientadora inicial (síncrese); 2. o desenvolvimento operacional (análise); 3. a integração e generalização (síntese); propostos enquanto movimento do sincrético, passando pelo analítico, no sentido ao sintético. Em termos metodológicos há uma demarcação do campo didático pela via do método indutivo quando se assume que o mesmo deva ir "[...] do empírico, passa[ndo] pelo abstrato, para chegar ao concreto, isto é, o concreto pensado." (p. 154).

Em síntese, a obra reúne elementos conceituais e discute aspectos relacionados aos fundamentos de uma Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, enquanto uma das correntes da Pedagogia Progressista. Em seu escopo encontra-se a defesa pela democratização da escola enquanto espaço de democratização da sociedade pela "[...] difusão da escolarização para todos, colocando a formação cultural e científica nas mãos do povo como instrumento de luta para sua emancipação." (LIBÂNEO, 2014, p. 136). Carrega em sua própria nomenclatura a marca do conteúdo como instrumento de luta pela igualdade social, pela instrução e domínio do saber sistematizado. Destaca-se, no entanto, que esse conteúdo é aquele selecionado para as camadas mais abastadas da sociedade, mesmo quando proposto que se relacione com as realidades populares. No marco histórico da obra, o conteúdo que se defende como "instrumento de luta para sua emancipação" é enciclopédico e de natureza empírica; o que será, posteriormente, superado pelo o que o autor vai defender, com base no psicólogo e didata soviético V. V. Davidov, como sendo o conteúdo da escola: o pensamento teórico, que inclui a formação do conceito científico e das ações mentais.

### **Fundamentos filosóficos, pedagógicos e didáticos da obra**

Do ponto de vista filosófico, como se afirmou no começo, a obra se sustenta nas teses marxistas de autores como K. Marx, G. Snyder, A. Vázquez, D. Saviani, G. J. García

Galló e B. Charlot. Precisamente, a denominação “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”, que dá nome ao subtítulo do livro, inspira-se diretamente, tal e como reconhece Saviani (2020), em *Pedagogia progressista* de G. Snyders (1974). De acordo com Saviani (2020, p. 38),

a ‘primazia dos conteúdos’ como critério para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora (SNYDER, 2978, p. 309). Vê-se que, inspirando-se num autor marxista, J. C. Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo.

Nessa fase inicial de desenvolvimento do pensamento filosófico de J. C. Libâneo, o domínio dos pressupostos do materialismo histórico-dialético está presente, mesmo sem atingir o nível de elaboração e aprofundamento que alcançou em etapas posteriores. Com isso, a obra mantém como referência uma visão marxista, no interior da qual o papel da escola foi interpretado, por um lado, pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e, por outro, pela busca da superação dessas desigualdades, a emancipação humana e a libertação da opressão de classes, entre outras coisas, via o acesso e permanência das crianças mais pobres no interior das escolas acompanhado de um processo de luta para a destruição das relações sociais alienantes que se dão no contexto da sociedade capitalista e a construção de uma sociedade nova, mesmo quando não se explicita que se trata da sociedade socialista.

Do ponto de vista pedagógico, o livro se inspira nas teses de M. Manacorda e B. Suchodolski. Trata-se, em primeiro lugar, de uma análise crítica dos modelos educacionais que influenciaram a prática pedagógica brasileira; em segundo, a democratização da escola pública pela via da democratização, sobretudo, do ensino, entendida como a realização de um trabalho docente “diferenciado” em termos pedagógico-didático que significa, nas palavras do próprio Libâneo (2014, p. 12):

[...] ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação da personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos, como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social...

Essencialmente materialista histórico-dialética, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos se ancora na compreensão de que o movimento histórico da sociedade é construção humana, derivada das contradições de classe, fundamentalmente transformadora e potencialmente emancipatória. Ainda que essa construção se dê em um contexto histórico e social já determinado desde o passado, a atividade humana o afeta no presente desbravando um futuro novo e transformado. É por isso que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos assume as condições históricas e sociais concretas e presentes como seu ponto de partida, são nessas condições que as tensões de classe se manifestarão e que a escola cumprirá sua função. Entendendo o futuro como a síntese das tensões do presente que, potencialmente, pode fazer emergir no futuro uma sociedade menos desigual.

Fator que se confirma do ponto de vista didático, a obra representa um marco do pensamento marxista filosófico do autor (LONGAREZI; PUENTES, 2020; PUENTES; LONGAREZI, 2020) no qual se revela uma perspectiva de educação transformadora da realidade social, sob a base da desalienação pela popularização do conhecimento escolar. Nesse sentido, defende-se uma renovação da pedagogia pela renovação do conteúdo. Entendido como patrimônio coletivo da sociedade e, nesse sentido, como “[...] elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida” (LIBÂNEO, 2014, p. 13).

O conhecimento historicamente produzido pela humanidade é apresentado, na obra, como instrumento de poder, quando é mantido como privilégio e propriedade para apenas uma parcela da sociedade. O conteúdo, nesse sentido assume um caráter de bem a ser reapropriado enquanto patrimônio coletivo da sociedade, como forma de luta das classes populares. É sob essa força ideológica e política que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, defendida pelo autor, vai se alicerçar; razão pela qual “não se trata [...] de entender a pedagogia dos conteúdos como pura transmissão acrítica, nem de entendê-la como invasão cultural, nem ainda, como algo a ser incorporado espontaneamente pelo caminho da descoberta individual.”

(LIBÂNEO, 2014, p. 15). Aqui se tem a célula de um pensamento do autor que vai acompanhar toda sua obra: o lugar da escola como instituição que poderá propiciar processos de humanização pela apropriação da cultura humano genérica.

Nessa perspectiva, a obra se consolida pelo seu ideário de democratização da escola pública, pela

[...] ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas” (LIBÂNEO, 2014, p. 12).

Entretanto, no escopo dessa perspectiva, os processos didáticos que compõe esse ideário estão ainda alicerçados sob a base do ensino pela via do método expositivo, uma vez que a função primordial da escola, tal como defendida na obra, está dirigida à transmissão do saber e sua apropriação por parte dos alunos, em cuja a relação dos sujeitos educativos (professor e alunos) se apresenta como síntese do que o autor vai chamar de “binómio transmissão/assimilação ativa” (LIBÂNEO, 2014). Nessa perspectiva, o papel do professor oscila, na obra, entre o de transmitir o conteúdo e o de mediá-lo. Essa

aparente oposição oculta, na verdade, seu real ponto de encontro. A ideia de mediação na obra converge para a compreensão de transmissão:

A aquisição de conhecimentos como instrumento de inserção ativa do aluno na dinâmica global da transformação social requer a integração de dois movimentos simultâneos: transmissão do saber e assimilação ativa pelo aluno. De um lado se coloca o professor como portador do conhecimento organizado, de recursos metodológicos e provedor das condições objetivas da atividade docente. Mas, de outro lado, há o aluno como sujeito ativo do conhecimento. Tem-se, aí, o núcleo da relação pedagógica: conciliação dialética entre o primado da atividade do sujeito na aprendizagem e o objeto de conhecimento e suas exigências metodológicas de transmissão, pela mediação do professor. (LIBÂNEO, 2014, p. 153)

O método como processo didático, na perspectiva defendida, que deriva do conteúdo, conforme declarado, “[...] vai do empírico, passa pelo abstrato, para chegar ao concreto, isto é, o concreto pensado.” (LIBÂNEO, 2014, p. 154). A natureza desse método é, portanto, indutiva e se concentra ainda numa perspectiva tradicional de ensino, pela via da transmissão do conteúdo. Nesse sentido, o pensamento didático expresso nessa obra, posteriormente superado pelo próprio autor (LONGAREZI, PUENTES, 2020; PUENTES; LONGAREZI, 2020), está no marco histórico do livro alicerçado no método indutivo, a partir do qual defende-se tomar como princípio a prática social, caminhar para um nível de abstração que se dê na relação com o conteúdo introduzido de forma explícita pelo professor, presumindo um retorno à prática como concreto pensado. Essa proposição metodológica segue o sentido filogenético de produção do conhecimento e não ontogenético.

Em suma, o livro é um marco do pensamento didático brasileiro, representado, particularmente, pela militância educacional empreendida pelo autor. Frente ao posicionamento ideológico-político e didático-pedagógico da época, a obra registra a defesa a

uma perspectiva Crítico-Social dos Conteúdos, a partir da qual a escola assume seu papel de transformação social, atendendo à condição de possibilitar a apropriação igualitária do conteúdo escolar que tenha ressonância na vida dos alunos. Nessa perspectiva, defende que os *conteúdos* tenham significação humana e social; defende a subordinação dos *métodos* ao conteúdo, em que se preste a depositar um saber externo ao aluno ou considera-lo espontâneo a ele; e defende que o método presume o confronto entre a experiência do aluno e o saber socialmente produzido.

Em que se preze a importância da obra no marco histórico em que foi produzida, em que se reconheça sua força e magnitude revelada pela relevante influência que teve no pensamento pedagógico brasileiro (no período

de 29 anos, de 1985 a 2014, o livro passou por 28 edições, quase uma por ano), é preciso igualmente que a localizemos nas fronteiras da etapa de desenvolvimento do pensamento didático do autor (LONGAREZI; PUENTES, 2020; PUENTES; LONGAREZI, 2020). Isso implica tratarmos seus avanços e limites no marco histórico em que foram produzidos e assumirmos que os aspectos defendidos pelo autor quanto à importância do conteúdo e o método dele decorrente, se mantêm apenas quanto à sua forma, mas apresentam-se superados quanto aos seus conceitos e fundamentos. Fica aqui um convite para a leitura do livro e da produção atual do autor de modo a que se analise a ciência pedagógica produzida em seu movimento.

---

## Referências

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28o edições. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

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

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. José Carlos Libâneo: gênese e desenvolvimento de seu pensamento didático. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 27, p. 1275-1305, 2020.

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

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

## Acerca do(a) Autor(a) da Resenha

**Andréa Maturano Longarezi.** Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo/BR. Docente da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI) e

editora da *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. E-mail: andrea.longarezi@gmail.com

**Roberto Valdés Puentes** Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com

**Leandro Montandon de Araújo Souza**. Doutor e Mestre em Educação (UFU), Especialista em Orientação Educacional (Dom Alberto), Licenciado em Ciências Sociais (UFU) e Pedagogia (FAEL). Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, integrando a linha Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica. E-mail: leandro.montandon2008@gmail.com

**Education Review**  **Reseñas Educativas**  
**Resenhas Educativas**



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista *Education Review/ Reseñas Educativas/ Resenhas Educativas*. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/> Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*.

**Nota:** Os pontos de vista ou opiniões apresentadas nas resenhas de livros são exclusivamente do (s) autor (es) e não representam necessariamente os da revista.

 *Education Review/ Reseñas Educativas/ Resenhas Educativas* está no Facebook (<https://www.facebook.com/pages/Education-Review/178358222192644>) e no Twitter @EducReview