


---

## **Possibilidades emancipatórias e insurgentes da Pedagogia Crítica: dialogando com Maria Amélia Santoro Franco**


### **Emancipatory and insurgent possibilities of Critical Pedagogy: dialoguing with Maria Amélia Santoro Franco**

### **Posibilidades emancipadoras e insurgentes de la Pedagogía Crítica: diálogo con Maria Amélia Santoro Franco**

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3867-5452>

Jefferson da Silva Moreira<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5918-7928>

Esta entrevista<sup>3</sup> objetivou aprofundar questões teórico-metodológicas sobre os fundamentos epistemológicos da Pedagogia Crítica, na perspectiva da formação de pedagogos(as) críticos, insurgentes e pesquisadores da *práxis* educativa. Nessa esteira, busca-se, ainda, analisar as percepções da profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco sobre os desafios impostos à Pedagogia como campo de conhecimento pelas atuais políticas neoliberais que se consolidam no cenário educacional brasileiro, em especial no campo da formação de professores, por meio da Resolução nº 02/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui a Base Nacional Comum de Formação de Professores e seus desdobramentos na formação de professores(as) e pedagogos(as) e os movimentos de resistência à sua implementação. Além disso, a pesquisadora faz apontamentos sobre os cenários atuais dos cursos de Pedagogia no contexto brasileiro pós Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) e as dissonâncias

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Pedagogia e Prática Docente pela Universidade de Paris VIII (UP-VII). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular e pesquisadora do programa de pós-graduação em educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Pesquisadora do CNPq. E-mail: [ameliasantoro@uol.com.br](mailto:ameliasantoro@uol.com.br)

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: [jefferson.moreira@unifesp.br](mailto:jefferson.moreira@unifesp.br)

<sup>3</sup> Realizada de maneira on-line, através do aplicativo Google Meet, no dia 1º de setembro de 2022.

entre as propostas formativas desses cursos com a complexa epistemologia da Pedagogia como ciência da *práxis* educativa.

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco é pedagoga, especialista em Administração Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas); mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora em Pedagogia e Prática Docente pela Universidade de Paris VIII (UP-VIII) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); professora titular e pesquisadora da Universidade Católica de Santos (Unisantos). Além disso, é líder do grupo de pesquisa Pedagogia Crítica: práticas e formação, da Unisantos, o qual é cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, e vice-coordenadora da Cátedra Paulo Freire na mesma instituição. É autora de uma vasta produção intelectual sobre a epistemologia da Pedagogia; Pedagogias Críticas/emancipatórias; Pesquisa-ação; Práticas Pedagógicas; Formação de Professores e Didática Crítica, conforme atesta seu Currículo Lattes.

Inicialmente, manifestamos à profa. dra. Maria Amélia nossa satisfação e agradecimento por nos conceber esta entrevista e oportunidade de diálogos sobre os fundamentos epistemológicos da Pedagogia Crítica e suas reverberações no delineamento de modelos formativos contra-hegemônicos e insurgentes.

## **Entrevista**

**Jefferson Moreira:** Profa. Maria Amélia, nas suas mais recentes produções acadêmicas, você tem insistido no destaque de adjetivação da PEDAGOGIA CRÍTICA para diferenciá-la de outras concepções de PEDAGOGIA que não fazem oposição ao *status quo* da sociedade e, portanto, contribuem para a sua manutenção. Por quais motivos insiste nessa adjetivação, não tratando a PEDAGOGIA com base em concepções universalizantes? Quais são os fundamentos teórico-epistemológicos sustentadores de uma PEDAGOGIA CRÍTICA? O que a diferencia das Pedagogias não críticas?

**Maria Amélia Franco:** O SER ciência da Pedagogia é algo muito complexo, como já sugeria Dewey e como reafirmado por Kowarzik, por Cambi, dentre outros estudiosos da ciência da Pedagogia. Por quê? Porque é uma ciência não prescritiva, que não se fecha somente em uma perspectiva epistemológica, num roteiro epistemológico. É uma ciência que exige tomadas de consciência a cada pensamento, a cada prática exercida, a cada transformação da realidade educativa, num processo contínuo de *estar sendo*, de estar se ajustando, de estar se corrigindo, e sempre numa

perspectiva continuamente utópica. Da realidade à utopia é sempre um caminho de ajustes e reconsiderações. Como se organiza em torno de processos de formação, a utopia é um componente da dinâmica desta ciência. Há uma intencionalidade que marca cada ação pedagógica; e uma intencionalidade carrega a marca de um *vir-a-ser*, de um futuro, de uma utopia. Como diz Dias de Carvalho, a Pedagogia como ciência é complexa porque tem que enfrentar não apenas enigmas, mas utopias. Assim, reafirmo que a Pedagogia tem uma epistemologia complexa, interpretativa; inquieta, rebelde mesmo.

Além disso, a responsabilidade e compromisso social da Pedagogia como ciência será sempre na direção da justiça social e da justiça cognitiva. Então, essa ciência, assim complexa, não pode, em seu exercício, apenas reproduzir a ordem social posta, a ideologia vigente. Ela precisa constantemente tomar consciência das formas de opressão instauradas pelo *status quo* e ajustar-se e insurgir-se para buscar novos equilíbrios sociais. Então, dizemos que a Pedagogia é uma ciência social, uma ciência social crítica. Como diz Kowarzik<sup>4</sup>: numa sociedade de imensas desigualdades sociais, a Pedagogia só pode revestir-se do caráter crítico. Se não o fizer, estará referendando a ordem social posta, e essa nem sempre é justa. Quando assim o faz, transforma-se numa tecnologia social a favor do *status quo*. Infelizmente, historicamente, as escolas têm perpetuado esse papel de conservação da ordem posta, por meio de mecanismos de domesticação e doutrinação e, também, de práticas excludentes que se naturalizaram por conta da força da própria instituição escola, como mantenedora da ordem, da tradição e dos valores.

A Pedagogia, acima de tudo, precisa se revestir da criticidade para sobreviver aos impactos da sociedade contemporânea, que cada vez mais se torna técnica, funcionalista, preocupando-se com produtos, metas e resultados. Se a Pedagogia não se opuser a isto, ela vai perder sua principal especificidade, que é a de pensar-se a si e pensar o mundo; ajustar-se, mas ao mesmo tempo reestruturar-se para renovar as utopias.

Sem essa dinâmica de *vir-a-ser*, de ajustes, que é a própria criticidade, a Pedagogia será apenas uma engenharia social de dominação. Se ela não se movimentar nessa dialética de ajustes e *vir-a-ser*, de adequação e novas utopias, ela não será Pedagogia. Será uma prática funcionalista dentro de um sistema organizado para fins alheios a ela. Reproduzo a fala contundente de Cambi, em uma reflexão sobre o papel contemporâneo da Pedagogia: “*A Pedagogia não é para o sistema, ela é do homem e para o homem; para sua formação e emancipação. A Pedagogia não pode vir a ser esmagada pelo saber técnico, reduzindo o princípio antropológico que deve orientá-la*”.

---

<sup>4</sup> Kowarzik: filósofo alemão que considera que a Pedagogia adquire *status* de ciência (filosófica) a partir de Herbart e Schleiermacher.

Em nossos dias, com a perspectiva de contínua desumanização em nossas relações sociais e históricas, a Pedagogia pode exercer o papel de propiciar ao homem a busca de si. Cambi fala de um planejamento existencial **de si mesmo**. Dar ao homem a oportunidade de questionar-se a si mesmo, e não apenas seguir um modelo pronto num mundo pronto. Considero que esse parar para pensar em si, descobrir meios de cuidar de si, de demandar a si sobre o mundo, de transformar o mundo, é um papel importante da Pedagogia hoje: buscar o intervalo entre os estímulos (hoje, em fluxo contínuo e em alta velocidade pelas mídias digitais), parar e pensar criticamente nas contingências que o mundo está apresentando. A Pedagogia nos mostra que não somos reflexos, nem meras respostas aos estímulos postos; somos seres de pensamento e criação.

Assim, a Pedagogia Crítica tem o papel de exigir uma pausa à tecnificação da vida e da existência. A Pedagogia clama por busca de sentido! **Pedagogia Crítica ou Pedagogia Dialética ou ainda Não crítica?** Talvez se eu dissesse apenas Pedagogia, bastava para já caracterizá-la como ciência crítica da educação. Mas não posso, por quê? Porque a Pedagogia está mergulhada no senso comum. Mesmo pessoas que lidam com a Pedagogia, muitas vezes a consideram apenas em seu aspecto metodológico: ensinar crianças, ensinar para crianças, ensinar como se todos fossem crianças. Organizar a *transmissão* da aula. Até hoje, mesmo no meio acadêmico, a Pedagogia é considerada a teoria do ensino. Parece não haver interesse no aprofundamento da especificidade da Pedagogia como ciência.

Comumente, a Pedagogia é vista como curso e não como ciência. Considero que um curso expressará as dimensões de um campo de conhecimento e será espaço de reverberação entre a práxis e a epistemologia. Mas, infelizmente, aqui no Brasil, a Pedagogia como curso tem sido tratada como **saber de nenhuma ciência**; considerada como um **saber profissional não complexo**; orientada por políticas públicas que estão desconectadas da realidade complexa e multidimensional desta ciência, um curso cada vez mais pauperizado de sentido e de criticidade.

Conceber o curso de Pedagogia como simples formação técnica de professores é muito simplista e reducionista, é uma ideia de senso comum. É lógico que a Pedagogia se ocupa com a formação escolar de crianças, jovens, com processos educativos, com maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais complexo. Ela pensa no por quê ensinar? Para quem? Para quê? Ela carrega uma epistemologia que precisa impregnar a prática docente. A prática docente não pode ocorrer no vazio epistemológico. Ela precisa responder a uma intencionalidade! A Pedagogia é um campo de conhecimentos sobre toda a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

A Pedagogia pensa, reflete, sinaliza, orienta a atividade educativa na sociedade. A educação escolar é uma decorrência disso. Mas aqui no Brasil, em especial considerando as últimas diretrizes

que estruturam os cursos de Pedagogia, pode-se dizer que o sentido pedagógico investigativo de sua epistemologia está ausente, mas está prenhe do pragmatismo e tecnicismo proposto. Sugiro que os interessados aprofundem suas reflexões a partir de artigos que compus com Aline Mascarenhas, dentre os quais: *O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica*, ou mesmo em outro artigo: *De pedagogos a professores: balanço de uma década das diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil*.

Mas não estamos acostumados ao protagonismo necessário da Pedagogia! É mais comum a sociedade observar outra coisa: economistas e políticos decidirem a educação do povo, sem consulta a pedagogos, sem consulta a professores!

Quem deve cuidar, direcionar, rever, analisar a educação da sociedade? SERIA o pedagogo! No entanto, nossa sociedade tem fechado os muros à Pedagogia. Quanto mais ela se torna crítica, aprofunda sua consciência da criticidade, identificando e denunciando os mecanismos de perpetuação das desigualdades, menos espaço social lhe é dado.

Quando a Pedagogia se estruturava em torno de uma ciência positivista, comportamentalista, funcionalista, era bem aceita pela sociedade. O auge desse processo iniciou-se com Herbart, que pressupunha que todo deve ser dividido em partes para ser assimilável, e fragmentando a atividade educativa para fases e etapas que quase nunca acompanhavam os processos cognitivos, sensoriais, emocionais dos alunos. No auge do tecnicismo, na década de 70 do século passado, tivemos a grande influência dos behavioristas, expressos especialmente com Skinner e o controle do comportamento com as iniciais máquinas de ensinar. O comportamento era moldado e adestrado, e tudo isso era aceito e bem acolhido pela sociedade. Dessas orientações positivistas, experimentalistas, surgia uma escola elitista, excludente, competitiva. Mas essas práticas eram bem acolhidas pela sociedade. Ainda hoje, essas práticas se reproduzem, quer por meio de ensinamentos a distância, sem qualquer interlocução ou diálogo, quer por meio de prática alienante de “passar” informações e conteúdos previamente escolhidos por outros, reproduzem-se nas avaliações fora do sujeito, externas à escola, na direção única de um vestibular, que mais que tudo pretende ser o selecionador das futuras elites.

Numa sociedade há milhares de práticas educativas. Quais dessas se tornam práticas pedagógicas? Essa deve ser a reflexão sistemática da Pedagogia sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo.

Ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, haja vista o peso da indústria cultural.

Resumindo: Coloco o adjetivo **Crítica** ao falar de Pedagogia para realçar seu caráter político. Assim, mais que dialética, ela é crítica, no sentido freireano: voltada à emancipação dos oprimidos; voltada à conscientização do lugar social de cada sujeito; voltada à des-ocultação das ideologias presentes nas práticas; reconhecendo os múltiplos saberes; rejeitando uma concepção única de saber; decolonizando saberes e práticas numa perspectiva de construção coletiva da humanidade. Mais que dialética, é crítica, uma vez que a Pedagogia só pode atuar na contradição, com a contradição e para a contradição.

A Pedagogia como ciência crítica pode oferecer aos esfarrapados da vida a possibilidade e a necessidade de sua emancipação. Assim, ela se reveste da criticidade para subverter as relações nas quais o ser humano se torna escravizado, oprimido, abandonado.

Mais que tudo, é uma urgência considerar a Pedagogia como necessariamente crítica. Ou seja, ser crítica não é só uma especificidade da sua epistemologia, é uma urgência social. Se a Pedagogia não se opuser aos desmandos que têm ocorrido contra a humanidade mesmo, ela vai perdendo sua principal especificidade, que é a de pensar a si e pensar o mundo, porque o *pensar a si* e o pensar o mundo é sempre na direção da utopia possível a partir deste cotidiano, deste presente, a partir do *aquilagora*.

Não pode a Pedagogia se acomodar ao mundo, é preciso que ela esteja em contínuo processo de *vir-a-ser*. A Pedagogia como ciência precisa pensar nas possibilidades outras, no outro mundo possível. O seu movimento é o de projetar possibilidades, após constatar as condições da realidade atual. Este é papel da Pedagogia: constatar, mas constatando, compreender como isso está funcionando e quais serão os mecanismos da intervenção nesse processo, de forma a garantir as condições de educabilidade. É a dialética do *vir-a-ser*, da realidade à utopia. Ou, para usar o conceito de Freire – tão importante: anunciar, denunciar, propor, ajustar. Sem esta dinâmica de ajustes, que é própria da criticidade, a Pedagogia será apenas uma engenharia social de dominação. Se ela não se movimentar nessa dialética de ajuste e de transformações, de adequação e novas utopias, ela não será Pedagogia, será uma prática funcionalista dentro de um sistema que é organizado para fins alheios a ela.

Trago novamente o pensamento do Franco Cambi, que está muito atual. Ele diz assim: “**a pedagogia não é para o sistema**, a pedagogia é do homem e para o homem, **para sua formação e para sua emancipação**”. Acho isso muito importante, a Pedagogia não é para o sistema, a Pedagogia é para o homem. A Pedagogia não pode ser determinada pelo saber técnico, pois isso reduz o princípio antropológico que deve orientá-la, que é esse *vir-a-ser*. Em nossos dias, a Pedagogia pode exercer o papel de propiciar ao homem a busca de si, neste momento de tanta perplexidade em que vivemos.

**Jefferson Moreira:** De que modo o legado de Paulo Freire influencia/influenciou os seus estudos e sistematizações sobre os fundamentos teórico-epistemológicos da Pedagogia Crítica? Você acredita que o pensamento de Paulo Freire possui aproximações com abordagens decoloniais?

**Maria Amélia Franco:** Descobri a *Pedagogia do Oprimido* em meio ao meu curso de Pedagogia em torno de 1967/1968. Cursava-o em Campinas, na PUC, que à época era a Universidade Católica de Campinas. Esse momento fundamental à minha formação foi antes do Ato Institucional nº5 de 1968. Isso significa que, mesmo em ditadura, gozávamos de alguma liberdade de pensar e criticar. Podíamos nos reunir em grupos de estudo e de debate sobre a realidade brasileira. Sabíamos que estudávamos e vivíamos em uma sociedade desigual, subdesenvolvida, e nós, alunos de curso superior, correspondíamos a menos de 2% da população brasileira. Era comum alguns professores nos alertarem para a ética dos privilegiados. Deveríamos ter compromissos reais com os menos favorecidos. Estudávamos os dois Brasis; as raízes do subdesenvolvimento.

Estudávamos o peso da colonização americana nos gostos e sabores da população brasileira; as contradições do “mantra” da época nas propagandas *Time is Money*, que hoje percebemos eram formas sutis de introdução do produtivismo, do consumismo, do trabalho insano para gerar lucros; percebíamos as apologias ao tecnicismo na educação; a sedução das máquinas de ensinar. Na contradição desses avanços tecnicistas, pesquisávamos as famílias que chegavam a Campinas, vindas empurradas pelos processos de industrialização, expulsas do campo para serem mão de obra barata nas grandes cidades.

Estudávamos as razões estruturais do subdesenvolvimento; ficávamos assustados com a quantidade de analfabetos. Nesta década, quase metade da população era analfabeta. Sem possibilidades de estudo. No entanto, contraditoriamente, ao estudar as encíclicas sociais da Igreja Católica *Mater et magistra* e *Pacem in terris*, compreendíamos a necessidade de uma Pedagogia a favor dos pobres, desvalidos da sociedade.

Existia, nessa época, uma falsa concepção de *progresso*, consequência, talvez, dos projetos políticos instalados no governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), que promoveu uma intensa abertura econômica do País para as empresas multinacionais, ampliando fortemente a abertura de novas empresas, dos mais variados tipos, incentivando o consumo, o consumismo e a competitividade, tanto interna quanto externa.

O Brasil, a partir daí, pôde conhecer o mercado de consumo externo e integrar-se aos processos de exportação e comércio global. Muitos setores industriais não receberam tantos investimentos, como o de tecnologia de ponta, o que tornou o Brasil um país dependente econômica e tecnologicamente de outras economias globais. Estudávamos as teorias da dependência e as armadilhas de um processo colonizador e opressivo!

Aprendíamos que, para a teoria da dependência, a caracterização dos países como "atrasados" decorria da relação do capitalismo mundial de dependência entre países "centrais" e países "periféricos". Aprendíamos que a dependência expressa subordinação, ou seja, significa que o desenvolvimento desses países está submetido (ou limitado) pelo desenvolvimento de outros países; não tanto a uma condição forjada pela condição agrário-exportadora ou pela herança pré-capitalista dos países subdesenvolvidos, mas, sim, pelo padrão de desenvolvimento capitalista do país e por sua inserção no capitalismo mundial dada pelo imperialismo. Portanto, a superação do subdesenvolvimento passaria pela ruptura com a dependência e não pela modernização e industrialização da economia! Mas como romper com toda estrutura do subdesenvolvimento?

Neste panorama de reconhecer processos de dominação e de injustiça social tão estruturais, tão sem saídas, deparo-me, num dos grupos de estudo, com as primeiras leituras de Freire. De repente, víamos saídas com o texto (cheirando a álcool de mimeógrafo) *Educação como prática da liberdade*. Foi uma epifania! Mais que nunca, descobri o poder revolucionário que pode ter a Pedagogia!

Essa esclarecedora concepção de Pedagogia Crítica irmana-se aos desejos de lutas e compromissos com os desvalidos da vida, e tudo, de repente, parece fazer sentido: a educação como compromisso com a classe popular, que se ajustava com os estudos que fazíamos do ponto de vista social e político.

A Pedagogia de Freire chega-me como instrumento de luta. Na raiz, é um pensamento decolonial, que inverte o paradigma pedagógico que, até então, aprendíamos em nossas aulas de Didática. Surge uma nova maneira de ensinar, respeitando o outro, os saberes do outro, o mundo do outro. E vamos nos exercitar na prática de educação de adultos! Neste texto de Freire, de 1968, passávamos a compreender que:

- Havia um novo Método de Alfabetização: um método que escutava o educando, que respeitava os saberes e conhecimentos do analfabeto, que não falava em “erradicar” o analfabetismo, mas em emancipar o sujeito em processo de alfabetização. Falava do direito à voz daquele que aprende;

- Neste texto, compreendíamos as contradições da sociedade brasileira em transição que não eram “vontade de Deus”, mas consequências de “uma ordem social injusta, construída pelos homens”;

- Neste texto, descobríamos que, mais que aprender as letras, era preciso aprender *a ler o mundo*. E que os processos de emancipação, de conscientização eram processos formativos inerentes à Pedagogia.

- Discutíamos a analogia do “senhor e do escravo” para demonstrar como a classe opressora e a classe oprimida se constituem mutuamente e como a permanência de uma depende da outra: “Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos”. Ou



“ninguém é (livre) se proíbe o outro de ser”, como expressava em *Papel da Educação na Humanização*, um pequeno texto de 1967.

- Compreendíamos que as duas classes são polos opostos e dependentes em uma relação de contradição. Contradição na medida em que o oprimido hospeda em si características do opressor que são internalizadas ao longo do processo de sua vida. Aqui estava o **quefazer da Pedagogia na perspectiva decolonial**: desocultar as opressões pelo processo de conscientização; produzir a emancipação do oprimido; dar voz aos desvalidos.

Aqui estava o maior rompimento da perspectiva epistemológica da Pedagogia: não mais um instrumento para naturalizar a ordem ideológica posta, mas uma prática social coletiva para desocultar a opressão, a lógica dos domínios e dos privilégios. E mais que isso: essa tarefa de desocultação precisa ser feita pelo próprio sujeito em processo de alfabetização. Daí a fundamentalidade da formação ser, concomitantemente, emancipação e conscientização!

Uma passagem do diálogo entre Ira Schor e Freire expressa bem essa questão:

*Ira: Não existe uma autoemancipação pessoal?*

*Paulo: Não, não, não. Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido de empowerment ou da liberdade.*

Eu considero que Paulo Freire foi o pioneiro do pensamento decolonial. Freire leu Fanon e se impressiona com a leitura deste sobre os “condenados da terra”; trabalha com Fals Borda, especialmente a questão da participação popular na constituição de uma “ciência participativa”. Eu encontro aí, em Freire, Fanon e Fals Borda, a raiz desse pensamento decolonial, que, posteriormente, veio a se ampliar com a contribuição de outros autores latino-americanos e do Sul Global, nos anos 70 em diante.

Quando Freire busca *horizontalizar* a Prática Pedagógica, ele está reafirmando um pressuposto decolonial à Pedagogia e uma possibilidade didática. Quando Freire detecta os mecanismos sofisticados de uma *educação bancária* (castradora da curiosidade epistêmica do educando) e propõe uma educação problematizadora, dialógica, ele abre uma imensidão de novas possibilidades decolonizantes.

Quando Freire insiste em alertar o mundo de que todos temos saberes; que não há saber maior ou menor; quando nos instiga a conhecer os saberes dos outros; a escutar os saberes dos alunos e começar nossa prática a partir dessa escuta, ele está insistindo em um processo decolonial à Pedagogia.

Considero que Pedagogia Decolonial seria uma denominação mais genérica dada às pedagogias críticas/emancipatórias, oriunda da criticidade epistemológica de Freire, expressa especialmente na

Pedagogia do Oprimido. Agora, nós pedagogos, temos o dever de ampliar os estudos decoloniais, dando realce às diversas e necessárias pedagogias emancipatórias, focadas em especificidades urgentes e emergentes deste nosso tempo histórico: pedagogias antirracistas; antissexistas; indígenas, feministas e voltadas à diversidade de perspectivas que exigem da sociedade posicionamentos críticos, emancipatórios e decoloniais. Para enfim realçar que, antes de Freire, nenhuma teoria pedagógica tinha colocado de forma tão radical essa dialética do opressor e oprimido, que tem conduzido à perpetuação e naturalização dos processos de dominação e de exploração do humano pelo humano.

**Jefferson Moreira:** Quais seriam as contribuições e impactos de uma Pedagogia Crítica para a compreensão/proposição de ações transformadoras sobre as problemáticas que se apresentam no cenário educacional brasileiro?

**Maria Amélia Franco:** A Pedagogia Crítica nunca teve espaço na sociedade brasileira. É preciso que se diga: Paulo Freire ainda não se expressa nas práticas pedagógicas escolares, não adentrou ainda nas práticas e políticas educacionais. Há uma grande adesão a seu pensamento, à sua teoria, em muitos casos há tentativas e intenções de utilizá-lo na construção de práticas pedagógicas, mas o espaço institucional não oferece aberturas para isso. É notório e possível perceber, ainda hoje, que há uma grande parcela da sociedade brasileira que faz grande oposição a Paulo Freire! Vimos há dois anos um grande movimento, de uma parte da sociedade, para que Paulo Freire deixasse de ser a referência para a educação brasileira. Esse movimento continua, articulado pelo atual presidente (Bolsonaro, extrema direita). Ele e seus correligionários fazem uma oposição ferrenha, uma oposição forte às possibilidades da Pedagogia Crítica, emancipatória. Analisando esse movimento de parte da sociedade para a exclusão do nome de Freire e de sua influência junto às práticas escolares, evidencia-se como a nossa sociedade tem um pacto muito forte com uma pedagogia tradicional, com a desigualdade social, com a não consideração de direitos às classes populares.

Trata-se mesmo de “um pacto” com a branquitude. É um pacto de manutenção da elite, no lugar da elite, de manutenção das classes populares como classes populares. Quando a gente vê o desprezo dos poderes centrais pela educação pública, percebe-se que isto satisfaz uma grande parte da população. Aspira-se a uma educação pública de baixa qualidade, voltada apenas aos pobres, para os pobres, escola esta que não resgatará a possibilidade de ascensão social, de mudança de lugar social, de emancipações. Por outro lado, percebe-se, por meio de políticas e benesses públicas, que há um incentivo enorme para favorecer a iniciativa particular no gerenciamento de escolas, fazendo com que estas funcionem como verdadeiros guetos, onde eles, como elite, se auto protegem, se segregam e inventam os discursos que corroboram e naturalizam essa situação.

Um desses discursos, que eu gosto sempre de citar, é o discurso do vestibular e o discurso das avaliações externas. O vestibular modula todo o ensino, modula de tal forma que só é considerado conteúdo de estudo saudável aquele que cairá no vestibular. Esta elite exige que a escola só tenha como conteúdo escolar aquilo que será cobrado no vestibular. A educação cultural mais ampla pensa encontrar em viagens e estudos programados para este fim. Reconhece-se, assim, mais uma forma de exclusão daqueles que têm, somente nas escolas, os meios de se formar e de se enriquecer culturalmente.

Talvez, o mecanismo mais sofisticado que se tem de manutenção da elite como elite se faz por meio do vestibular. O vestibular, tal como estruturado nas últimas décadas, referenda a elite como elite e segrega e afasta das instituições públicas aqueles egressos de escola pública, onde tiveram conteúdos restritos. A política de cotas a alunos de escola pública veio atenuar um mínimo essa questão.

A dinâmica do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi um contraponto interessante. Não resolve todo o problema, mas é uma solução emancipatória que deu possibilidades para alunos egressos de escola pública encontrarem possibilidades, ainda que pequenas, na conquista de vagas para a universidade pública. O PROUNI<sup>5</sup>, bem como outras cotas,<sup>6</sup> também se mostraram como medidas de caráter emancipatório.

Essas conquistas sociais surgem a partir de muita insistência, de muita resistência - e eu digo isso porque nós não podemos deixar de ter essas insurgências, porque são formas de furar o bloqueio ideológico de segregação social aos egressos de classes menos favorecidas. É uma luta contínua e insistente, produzindo, aos poucos, na sociedade, a consciência da necessária redistribuição dos direitos fundamentais a todos, principalmente aqueles que foram usurpados e transformados em privilégio de alguns favorecidos.

Percebeu-se, no decorrer da pandemia, que a questão do acesso à tecnologia está gerando novas formas de exclusão social e referendando as possibilidades de bom acesso à classe de maior poder aquisitivo.

A questão de domínio de uma língua estrangeira também é outro fator de exclusão. O ensino de uma língua estrangeira, seu domínio e prontidão, já se fazem expressar como direitos de cada

---

<sup>5</sup> PROUNI: O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi uma iniciativa do governo Lula para facilitar o acesso de alunos de baixa renda ao ensino superior. Criado em 2004, o Prouni oferece bolsas de estudos parciais (50%) e integrais em faculdades privadas.

<sup>6</sup> A Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de **Cotas**, determina que metade das vagas de instituições superiores **públicas** devem ser destinadas a candidatos que estudaram os três anos do ensino médio na rede pública. Inclusão também de cotas raciais para negros, pardos, indígenas, quilombolas.

criança, cada jovem. No entanto, nas escolas públicas evidencia-se um ensino superficial, esporádico, que, na maioria dos casos, não habilita ninguém a se expressar em outra língua. Já a classe mais favorecida tem acesso a cursos variados, a viagens de estudo, a grupo de práticas de imersão em idiomas. Seria preciso que uma educação crítica fortalecesse também o acesso dos jovens a uma educação integral, ampla, com possibilidades iguais às aquelas que jovens da elite possuem.

Assim, perguntamos: o que é uma Pedagogia Crítica? É também uma Pedagogia que identifica as necessidades formativas da criança, do jovem, e insiste em sua prática. Uma Pedagogia que identifica as carências da/na educação popular. Uma Pedagogia que denuncia essas invisibilidades pedagógicas e insiste em colocá-las na prática social da educação.

Por isso digo que, mais do que dialética, a Pedagogia precisa ser crítica, porque ela implica essa politicidade no sentido bem freireano mesmo, voltada à emancipação dos oprimidos, voltada fundamentalmente à desocultação das ideologias presentes nas práticas e nas diversas formas de opressão, neste caso, opressão decorrente das desigualdades de condições de aprendizagem para todos.

É fundamental que se denunciem condições inadequadas de formação às classes populares, é preciso que os processos educativos reconheçam os múltiplos saberes, os saberes do cotidiano, das culturas locais, e rejeitem uma concepção única de saber que apenas favorece uma classe social.

Mais que dialética, a Pedagogia precisa ser crítica, uma vez que a Pedagogia só pode atuar na contradição, com a contradição e para a contradição, e a Pedagogia como Ciência Crítica pode oferecer aos esfarrapados da vida a possibilidade e a necessidade de emancipação. Eu digo aqui a questão da necessidade da emancipação juntando àquilo que Franco Cambi nos coloca sobre o *projeto existencial*. E diga-se que esse projeto existencial de Cambi nada tem a ver com o suposto “projeto de vida” que aparece na proposta de reformulação do ensino médio brasileiro. Esse projeto existencial de Cambi está relacionado a oferecer possibilidades de vida e formação para toda a população.

Muito diferente do que está colocado nessa reforma do ensino médio, projeto de vida é outra coisa. Primeiro, você tem que ter a possibilidade, para você ter essa necessidade, essa expectativa. Para Cambi, esse projeto existencial de vida é aquela *consciência de si no mundo*, aquela prática do *Ser-Mais*, como conceito freireano. Desta maneira, esta Pedagogia se reveste da criticidade para subverter as relações nas quais o ser humano se torna escravizado, abandonado e oprimido.

Freire, na *Pedagogia como Prática da Liberdade*, começa falando das contradições da sociedade e realça bem esse papel da criticidade fundamental da Pedagogia, ao expressar-se assim: “Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são os oprimidos”.

Pontua-se nesta dialética do opressor-oprimido o *quefazer* da Pedagogia: poder desocultar o processo de opressão por meio da conscientização. Não mais funcionar como um instrumento para

naturalizar esta ordem ideológica posta, mas atuar como uma prática social coletiva para desocultar a opressão, os domínios, as diferentes formas de domínio, e mais do que isso: esta tarefa precisa ser feita pelo coletivo, não é uma tarefa individual.

Não é o professor ou o educador que deve desocultar as opressões para o outro! O professor abre as possibilidades de conhecer e ler o mundo; mas cada um precisa incorporar mecanismos críticos para fazer essa descoberta, esta clarividência. Então, esse cuidar de si que Cambi tem falado é muito nesse sentido: eu, sujeito, tenho que me conscientizar das injustiças que ocorrem sobre mim, sobre os outros e sobre nossas condições de vida e existência. É fazer esse sujeito se tornar capaz de perceber o mundo que o rodeia, de **emergir do mundo**, como fala Freire. Formação se faz na prática articulada de emancipação e a conscientização. Se a formação não tiver esse caráter, ela estará regulando apenas, e não emancipando.

**Jefferson Moreira:** Mais recentemente, também temos acompanhado nas suas publicações algumas influências das epistemologias decoloniais como forte fundamentação teórico-conceitual para suas reflexões sobre a Pedagogia. Como você definiria as epistemologias decoloniais? Quais os seus contributos para a proposição de uma Pedagogia insurgente? Quais as contribuições do decolonial para o campo da pesquisa em educação?

**Maria Amélia Franco:** Há mais de 30 anos, e até hoje, eu pesquiso e vivo fundamentalmente tentando compreender a epistemologia da Pedagogia. Minha perspectiva de uma Pedagogia Decolonial é, primeiramente, a compreensão da colonização da epistemologia pedagógica, por outras ciências. Minha perspectiva será a de desvelar o enorme epistemicídio que se tem feito historicamente, e se faz ainda hoje, com os saberes dos professores, dos práticos da educação; daqueles que vivem, criam e reproduzem o saber pedagógico. E isso é muito importante colocar, porque essa questão tem sido minha preocupação primeira, para tentar compreender o porquê de a Pedagogia ser colocada de “escanteio”, e isso mesmo quando os estudos pós-coloniais ainda não estavam tão desenvolvidos.

Já em minha tese (FRANCO, 2001), eu dizia que a Pedagogia precisava se decolonizar das outras ciências que impunham sobre ela a sua compreensão do mundo, a sua leitura do mundo, os seus métodos de investigar a realidade. Quando eu estou falando, inicialmente, de uma Pedagogia Decolonial, estou falando de uma Pedagogia que precisa assumir a sua epistemologia crítica, a sua epistemologia insurgente, a sua epistemologia inquieta e complexa, para se assumir como uma **outra ciência**, uma **outra identidade**: sabendo-se uma ciência que não é uma ciência exata, que não é uma ciência biológica e que não é uma ciência psicológica, muito menos uma ciência econômica, mas que tem uma **outra especificidade**, apesar de utilizar-se dessas ciências todas.

A Pedagogia constrói o seu campo de conhecimento com dados das outras ciências, e isto é diferente de ela ser tratada pela lógica de outras ciências. Então, este é o primeiro aspecto: esta decolonização **conceitual e epistemológica** é fundamental para a análise e consideração da Pedagogia.

A Pedagogia precisa ser vista como uma ciência que tem a sua especificidade, que tem métodos adequados, que tem leituras da realidade, que são multidimensionais, multirreferenciais, interdisciplinares e, acima de tudo, uma ciência que não se encaixa nos cânones da ciência positivista. É uma ciência de alta complexidade, que terá por finalidade produzir a leitura crítica dos fenômenos educativos sob a ótica do pedagógico.

Quando estava pesquisando para a tese, fui atrás de todos os manuais do início da Pedagogia no Brasil: como era, como se estudava, de que forma se pesquisava a si própria, e ouvi essa frase de Andrade Filho, um pedagogo do início do século passado: “Ah, é uma pena, mas a Pedagogia não pode ser ciência porque ela não pode ter método! Ela não pode experimentar com a prática! E se ela não experimenta, ela não tem método, então não pode ser considerada científica”. Por isso, para ela ter teorias, tem que usar as experiências e pesquisas de outras ciências, especialmente da Psicologia e da Sociologia, ou mesmo da Biologia.

Talvez essa impossibilidade de usar os métodos experimentais foi tornando a Pedagogia uma ciência *aplicacionista*, porque deveria se utilizar de resultados de pesquisas de outras ciências e aplicar tais resultados para as práticas escolares. Pudemos ver isso quando pesquisas de Skinner e Thorndike, com ratos, cães, foram aplicados nas práticas educativas, sob forma da lei da repetição; do reforço, da extinção de comportamentos; dos castigos; dos disciplinamentos etc.

Até hoje vemos isso ainda presente; por exemplo, na questão da medicação a crianças supostamente agitadas!!! Muitas vezes, qualquer alteração de comportamento, qualquer falta de atenção... pronto! Já se considera que a criança precisa da Ritalina. Esse não é o pensamento pedagógico. Pensamento pedagógico é olhar e compreender em que condições essa desatenção ocorre e quais outras possibilidades de mudar tais condições. O pensamento pedagógico implica em vigilância crítica. Perguntando: Por quê? Que comportamento é este? Como e quando ocorre? Em todas as aulas?

Temos que realçar também a lógica econômica que adentra às práticas escolares em busca de lucros e dividendos e nos impõe, por exemplo, que aos dois ou três anos de idade já se comece a pensar nas letras. Apressar o desenvolvimento infantil e não considerar as especificidades da idade não é da lógica do pedagógico!!! Por que nos submetemos a uma lógica que desqualifica nosso trabalho

pedagógico? O conhecimento pedagógico é fraco, descredenciado socialmente! Exatamente porque sua fala não é considerada ciência!!!!<sup>7</sup>

Precisamos ter essa voz forte para organizar outras práticas, com outras perspectivas, e devemos ter bastante insistência nesse aspecto: o que diz a Pedagogia? Diante de todos esses problemas que estão postos na pandemia, pós-pandemia, ensino domiciliar, educação militar: onde está a voz do pedagógico sobre essas loucuras que se fazem na educação neste momento?

Com todo esse histórico, a Pedagogia não foi encontrando a própria voz, tornando-se uma ciência mais *aplicacionista*, que vestia e veste a roupagem do positivismo, do funcionalismo, do praticismo. Por isso a tradição tecnicista pedagógica é tão forte, pelo fato de não ter a voz na especificidade da sua atuação, na especificidade do seu objeto, do seu método. Daí que minha insistência como a primeira questão na decolonização da Pedagogia seja a **decolonialidade epistemológica**, o entendimento de sua identidade, de sua especificidade, de suas possibilidades.

Falo de uma Pedagogia Decolonial, no primeiro momento, como uma Pedagogia que precisa buscar as próprias raízes, a própria práxis, a sua identidade epistemológica. Portanto, falo de uma Pedagogia que deve se fazer epistemologicamente decolonial, decolonizada dos princípios do método da Ciência Moderna. Essa decolonialidade que defendo expressa os princípios atuais que estudiosos vêm fazendo do conceito de colonialidade. Por exemplo, Walter D. Mignolo, reportando-se a Fanon, nos realça que a colonialidade é constitutiva da *Modernidade*, posto que a retórica da Modernidade pressupõe a lógica opressiva e colonial, travestida de um projeto salvacionista de progresso dos povos. Portanto, a decolonialidade passa pela decolonialidade do poder.

Eu expresso, então, a necessária libertação da Ciência Pedagógica da lógica da Ciência Moderna. Quero realçar que considero que a Ciência Moderna tem um enorme papel no desenvolvimento da sociedade até hoje. A questão que aqui coloco é realçar que a Pedagogia requer um novo método para produzir seu campo de conhecimento. Isso já está ocorrendo e os processos investigativos já estão hoje se tornando cada vez mais participativos e críticos.

Decolonizar a epistemologia para poder decolonizar as práticas. **A decolonialidade das práticas eu coloco como segundo aspecto.** Persisto em outra Pedagogia que dê vazão a um outro sentido das práticas escolares, mais vivenciais e menos executoras, mais dialógicas e menos reprodutivistas, ou, então, menos bancárias e mais problematizadoras.

A escola colonizada pelas práticas de empresas, pelas práticas de outras instituições, talvez até da religião, foi se estruturando com práticas que são completamente sem sentido para a criança, para

---

<sup>7</sup> Apesar de que, nos tempos atuais, com o (des)governo, nem a ciência já tradicional tem sido considerada com seriedade.

adolescentes, para adultos também nos processos de formação. Será preciso que a Pedagogia, reestruturada em sua epistemologia, venha a se recompor no sentido da decolonização das práticas.

Depois, nós temos um **terceiro nível, que seria de decolonialidade dos saberes**. Não podemos ter essa divisão de um saber que é bom, um saber que não é bom, um saber que vale, outro que não. Então, precisamos da implantação da justiça cognitiva, da visibilidade de outros saberes, da prática da busca dos saberes do outro. Nunca é demais falar: todos possuem saberes, não há hierarquia de saberes, há saberes diferentes. Esta consideração, por exemplo, tensiona toda a questão de um *banco nacional de currículo*, que despreza saberes próprios das classes populares.

Temos ainda um **quarto nível de necessária decolonialidade: a das dinâmicas de poder**. Então, pensando numa pedagogia que se realize em relações horizontais, com diálogo e escuta, a escola não pode ser uma *linha de montagem*, há que ser coletivo e partilha, e assim facilita que seja uma Pedagogia para a transgressão, uma Pedagogia do pensamento crítico, uma Pedagogia da convivência com todos. Enquanto houver um clima verticalizado de hierarquia e de mando, essas práticas da escuta, essas práticas da rebeldia não surgirão. Surge, no lugar disso, o medo e a opressão.

Ainda pode-se pensar num **quinto item necessário**, mas que se prende ao primeiro, que é a **decolonialidade do pensamento único pedagógico**. Essa perspectiva decolonial será um trabalho por pedagogias emancipatórias, antirracistas, antissexistas, anti-heteronormativa, antimachistas, por pedagogias feministas e todas as necessidades que surgirem nessas pedagogias. É preciso que também a própria Pedagogia se revista deste papel múltiplo das pedagogias emancipatórias.

Você disse do meu artigo da *Didática Decolonial*, que ela decorre principalmente dessa questão da colonização dos saberes e da própria dinâmica do poder. Quando eu pensei em escrever aquele artigo, uma das coisas que me fez orientar o foco de pesquisa foi uma fala de Pacheco<sup>8</sup>, que dizia o seguinte: “Eu era um ótimo professor, eu cumpria à risca a didática e mesmo assim, e talvez por isso, eu excluía gentes”.

Então, é nesse sentido que chamo a atenção que essa didática única, essa didática modernista, essa didática tradicional, é algo que precisa entrar em processo de decolonização.

Quero deixar claro que, quando falo em Pedagogia Decolonial, estou pensando que uma outra Pedagogia é possível. Uma Pedagogia que seja sempre insurgente à lógica ocidental, decorrente dos compromissos advindos do projeto da Modernidade e que se realize como contra-hegemônica na perspectiva da inclusão dos sujeitos, nos processos de formação, nas lutas pela emancipação dos povos oprimidos e na transgressão das práticas pedagógicas que naturalizam formas de opressão e poder.

---

<sup>8</sup> Criador da Escola da Ponte.



Uma Pedagogia que se faça protagonista das próprias investigações, que ela comande esse aspecto, e ainda com base no que me baseio nessa Pedagogia Decolonial, nos fundamentos da Pedagogia Crítica de Freire, e ainda incorporando reflexões decorrentes das Epistemologias do Sul de Boaventura de Souza Santos.

Considero necessárias as insurgências para reafirmar as bases da epistemologia crítica decolonial da Pedagogia; a justiça cognitiva como base da organização curricular e das práticas pedagógicas; a necessária Ecologia dos Saberes, diálogo e escuta, como atos de resistência; a organização de práticas para visibilizar as invisibilidades, construindo solidariamente espaços de diálogo e presença; a construção de processos pedagógicos de inclusão de todos e de outras práticas educativas; a abertura de espaço para práticas dialógicas e problematizadoras; o fortalecimento de práticas de resistência à lógica neoliberal; práticas e perspectivas curriculares na dinâmica da justiça cognitiva.

E sigo aprofundando os conceitos e as práticas na perspectiva de vários autores, que vejo bem sintetizado nos estudos de João Colares Motta Neto, ao colocar que decolonização é o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação. Esse conceito expressa, por princípio, a própria natureza da Pedagogia Crítica!

Ou, ainda, gosto da perspectiva de Walsh, ao escrever que a decolonialidade é o esforço por transgredir, deslocar e incidir, na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi e é estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade.

Frente à negação epistêmica e crítica da Pedagogia é que insisto na Pedagogia Decolonial. Considero bem significativo o livro de bell hooks: *Ensinando a transgredir: e educação como prática da liberdade*, quer dizer, uma imagética muito importante para a Pedagogia Decolonial.

**Jefferson Moreira:** No seu livro, que pode ser considerado um clássico para todos(as) nós que estudamos a epistemologia da Pedagogia, fruto de sua tese de doutoramento, você defendia a ideia do Pedagogo como cientista educacional e pesquisador da práxis educativa. A que caminhos estamos para o alcance dessa formação de pedagogos(as) no Brasil?

**Maria Amélia Franco:** Como você sabe, Jefferson, esta concepção de que o pedagogo deve ser um investigador, por princípio e por práxis, nunca foi bem recebida nos meios acadêmicos. O que eu ali propunha, e ainda desejo, é que a especificidade complexa da Pedagogia seja percebida e que a formação do pedagogo seja realizada de tal forma que permita ao formando lidar com tal complexidade. Como tenho realçado: uma ciência complexa traz em si a necessidade de uma formação crítica, profunda e radical. A formação do pedagogo não pode ser tão simplificada, como sugerem as diretrizes

propostas para sua formação. Como comenta Cambi: a Pedagogia é uma ciência inquieta. Uma ciência que exige radicalidade, assim, só pode ser exercida por meio do pensamento investigativo crítico e reflexivo.

A ciência pedagógica carrega muita especificidade: ela não é previsível; ela está em processo contínuo de ajustes e adequações ao tempo presente e requer, como nos diz Ardoino, a inteligência da complexidade, que nada mais é que o pensamento pós-formal, crítico e investigativo. Ela não se resume a olhar e copiar o modelo. Ela exige *interpretações em ato*, no interior da *práxis*; ela não se faz com respostas prontas.

Ela ocorre em um processo de se fazer, ela se faz em um *estar-sendo*. Portanto, a prática do profissional que lida com humanos em processo de desenvolvimento só pode ser a de alguém que esteja continuamente pesquisando, propondo hipóteses, revisando e ressignificando. Quando eu cheguei à conclusão de que o pedagogo precisa ser, antes de tudo, um cientista social, eu estou, de alguma forma, reafirmando que o grande equívoco histórico foi o de considerar que o pedagogo é aquele técnico de sala de aula que vai reproduzir soluções, aplicar receitas sugeridas por outras ciências. O pedagogo que acredito necessário, e de direito, é o profissional que vai pensar, propor, discutir as condições de educabilidade; será o profissional que vai conversar, dialogar com a própria prática e com as circunstâncias para ir fazendo ajustes e adequações em todo o caminhar do seu trabalho, quer seja como diretor de escola, como coordenador pedagógico, como professor de escola, quer seja como alguém que trabalha na saúde, hospitais e outras atividades.

O pensamento do pedagogo tem que ser crítico. O pensamento crítico é um pensamento investigativo; se é um pensamento investigativo, é um pensamento complexo. Não existem soluções prontas. Portanto, o trabalho do pedagogo será sempre o de um trabalhador social. Por isso, o professor, ao atuar pedagogicamente, está em contínuo processo de produção de conhecimento. Visto assim, ele é um produtor de saberes pedagógicos.

O intrigante é saber que muitos dos próprios pedagogos não consideram essa possibilidade. Não acham que seu papel seja inerentemente o de produzir conhecimentos e saberes. Essa identidade profissional não está internalizada em todos os profissionais. Ou seja, deveriam dizer e não dizem: eu sou professor pedagogo e, por isso, sou um cientista social. Eu sou administrador pedagogo e, por isso, sou pesquisador, cientista social. Dia 8 de julho é o dia do pesquisador científico. Em redes sociais, há muitos parabéns distribuídos a sociólogos, médicos, biólogos, e eu sempre realço: “Que bom! Obrigada pelos parabéns, eu também sou uma pesquisadora científica”. E como não? Mas muitos escrevem: eu não sabia que o pedagogo era também pesquisador!

É nesse sentido que fiz aquela proposição a que você se refere na pergunta. No entanto, o que aconteceu? Não tive adesão dos próprios pedagogos para essa perspectiva. Assim como em nenhum

momento, nas reestruturações que foram feitas para o curso de Pedagogia, superou-se aquele argumento de que é a *docência que faz a Pedagogia*. Como a docência é uma atividade prática e não é ciência, fica justificado a Pedagogia não ser considerada ciência e, assim, o que seria justo e correto não é vivido! Ou seja: **é a ciência pedagógica que fundamenta a docência! Não deve e não pode ser a economia ou outra ciência! Mesmo sabendo-se que a Pedagogia multirreferencia-se em muitas ciências.**

Se não existe a ciência pedagógica refletindo a docência, entende-se o porquê de a docência ir se configurando como um fazer técnico, uma tecnologia, que como tal será reprodutivista, será bancária.

Considero que foi um erro histórico a transformação dos cursos de Pedagogia em cursos destinados à formação de alguns professores. Não é um curso que forma o professor em todos os segmentos, e a docência que ali se desenvolve, com raras exceções, é uma docência do fazer, do executar e não do pensar crítico. Parece que o pensamento que perpassa esta solução é, assim, bem ingênuo, ou bem sagaz: já que é só para formar o professor dos pequenininhos, então a gente pode fazer um curso pequeno, um curso pobre, um curso a distância, um curso de poucas horas.

Quando eu insistia que o pedagogo há de ser um pesquisador, eu estava desde já lutando contra este apequenamento, e quando eu digo que o pedagogo pensa a docência, assim como pensa outras esferas da prática educativa, que são muitas - as esferas da docência, as esferas das administrações, as esferas das consultorias, das assessorias, em todas as entidades, do lazer, das TVs educativas -, tudo isso ficou de fora. Tudo isso ficou de fora do curso para se subsumir à docência. E o pior, essas atividades que seriam pressupostas à Pedagogia acabaram gerando cursos baratos de pós-graduação, que só servem para dar lucro a uma meia dúzia de empresários!

Eu continuo achando que o pedagogo precisa ser um pesquisador da sua prática, precisa ser um pesquisador da sua atividade, por conta da epistemologia complexa, da epistemologia inquieta, essa epistemologia crítica que cerca a própria Pedagogia. Nós não temos um trabalho crítico se não for um trabalho investigativo. Qual é oposto do trabalho investigativo? É o trabalho reprodutivista, técnico. Eu acredito que o desconhecimento da epistemologia da Pedagogia produz essa reação, para a banalização da sua prática, dos seus gestos.

Eu lamento pensar que os cursos de Pedagogia não estão, em sua maioria, estruturados para formar um profissional crítico, criativo e transformador. Lamento que os cursos de Pedagogia estejam tão fragilizados e mais de 80% deles ocorrem a distância. Como formar um bom profissional nessas condições? Eu acho que esta é a grande diferença: formamos? Será que confiaríamos em um médico formado em poucos anos de estudo e a distância?

O aluno que hoje sai de uma formação precária não sabe exatamente alfabetizar uma criança, não analisa criticamente a importância do brincar, não consegue organizar atividades para uma educação/formação infantil. Ele sai sem saber organizar estudos para uma séria educação a distância, nem sabe avaliar a complexidade de uma educação de jovens e adultos, e mesmo desconhece as dinâmicas sociais e políticas que convergem nas pautas educativas.

Desapareceram os estudos sobre diversos campos de atuação profissional do pedagogo. Não estão nem na forma do *stricto sensu*, nem na forma do *lato sensu*. Tiraram a especificidade de todos os estudos pedagógicos, daqueles que dariam subsídios às práticas educacionais. Para mim, é uma tristeza muito grande sentir que, apesar de todos os estudos que você faz na área, nada disso é aproveitado, e ali só estão mesmo interesses mercadológicos ou de disputa de poder.

**Jefferson Moreira:** A partir dos fundamentos da Pedagogia Crítica, quais seriam as alternativas viáveis para se opor às políticas neoliberais que se corporificam com ênfase no cenário educacional do país?

**Maria Amélia Franco:** Em primeiro lugar, precisamos buscar um espaço de fala. Nós estamos sem esse espaço de fala. Não temos, na própria ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), um GT da Pedagogia! O ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) discute as didáticas e as práticas, tudo bem, mas não existe um foco maior na Epistemologia da Pedagogia que normatizaria, que olharia com um olhar crítico as esferas das didáticas e das práticas.

Se formos olhar o Conselho Nacional de Educação (CNE), perceberemos que praticamente não temos pedagogos envolvidos criticamente neste espaço político. Nós temos, talvez, até um ou outro, mas que estão comprometidos com a lógica do empresariado. Seus membros não são pedagogos: em sua maioria, são representantes de interesses do capital, onde os interesses particulares prevalecem sobre os interesses do público, do coletivo. Nosso Conselho Nacional está composto, em sua maioria, pelos empresários da educação, tais como representantes de movimentos, como: Todos pela Educação; Kroton; Estácio; Ser Educacional; AB mantenedores etc. São esses que deliberam sobre nossa profissão.

Médicos deliberam sobre o exercício profissional de médicos; psicólogos deliberam em seus conselhos; engenheiros e arquitetos deliberam sobre as questões de suas profissões. Mas, incrivelmente, os pedagogos não são chamados a deliberar sobre os aspectos cruciais da formação e do exercício profissional de sua classe.

Quem delibera pela educação são pessoas que estão visceralmente a serviço da lógica do empresariado e não têm o estudo aprofundado da própria Pedagogia. Então, por isso eu acho muito

importante o RePPed (Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia). Você e a Aline Mascarenhas organizando essa Rede de Pesquisador, eu vejo aí um começo muito importante para encontrar o espaço coletivo e ter uma voz forte. Uma voz que se posicione criticamente sem medo, sem constrangimento de ir contra, de ir contra o que está proposto e pressuposto, uma voz que saiba se insurgir realmente, que saiba ir aos diferentes canais da mídia e fazer o exercício da educação como prática da liberdade e transgredir, dizendo: *Não, não aceitamos!*

Vejo que essa Rede começa bem forte, congregando a nova geração de pedagogos, alicerçados por alguns mais experientes. Pode ser que ainda não estejam no uníssono que eu imagino, mas já estão juntos. Já estão no espaço, e daqui a pouco vocês vão começar a ser ouvidos, para que se falem alguns “nãos”; para que se repudiem francamente esses caminhos para a desumanização. Porque a Pedagogia tem que trabalhar por princípios mínimos de humanização das relações entre os homens. E, então, tudo o que fere a autonomia epistêmica dos educandos e dos educadores, como por exemplo as escolas militarizadas, o ensino domiciliar, o excesso de medicalização; o apressamento da alfabetização precisa ser denunciado, contestado, não aceito como pressuposto válido da Pedagogia.

Isso fere a humanização e avilta a epistemologia pedagógica! É preciso que nós nos insurjamos contra essas coisas, de um lado. De outro, é preciso que a gente utilize os mínimos espaços que temos, para também tomarmos as microatitudes insurgentes na sala de aula. Não é porque eu recebi um roteiro para dar aula que eu preciso simplesmente colocar na lousa aquele roteiro. Há um espaço na sala de aula de diálogo, há um espaço de escuta, há um espaço para se trabalhar a contradição, há um espaço para esse **além** das próprias normativas burocráticas que se têm.

Então, é fundamental que nós tenhamos, em nossa prática cotidiana, onde quer que a gente esteja atuando, que a gente esteja produzindo pequenos furos nesta racionalidade que nos oprime. E sempre é possível, não é conversa de Poliana não, sempre é possível. Eu fui diretora de escola pública. Eu sei como é possível produzir processos de conscientização ali dentro. Processos que se opõem a um determinado absurdo político que se coloca em nome da produtividade mercantilista.

Hoje eu conversava com uma coordenadora pedagógica. Ela falava: *Como eu faço para fazer uma reunião pedagógica se eu tenho tantos recados para passar?* E eu falei para ela: *Não passa os recados, discuta a vida de seus professores. Os recados, depois manda uma folhinha para todo mundo.* Então, nós precisamos encontrar saídas estratégicas no microssistema, no microcotidiano com o qual trabalhamos e, ao mesmo tempo, procurar esses espaços de representação no macrossistema. Eu acho que é por aí.

**Jefferson Moreira:** Para finalizar, comente um pouco sobre as perspectivas e os cenários de esperança para os educadores alinhados à defesa de uma Pedagogia Crítica e insurgente.

**Maria Amélia Franco:** Eu sempre falo, e até usando muito essa perspectiva Freireana mesmo: o futuro não está posto, o futuro não está feito. Ele vai depender do que fizemos hoje. Então, é importante que nós, que estamos nos formando, os que estão trabalhando, que procurem se aprofundar nesse sentido da Pedagogia, no papel social que temos, e procuremos em cada momento da nossa atividade plantar algum grão de possibilidade para o futuro, denunciando e anunciando, conforme a raiz da Pedagogia da Esperança.

O presente hoje pode estar muito terrível. Tudo o que temos à nossa volta nos avilta. É mesmo como diz Charlot: educação ou barbárie! No entanto, o futuro está para se fazer, ele não está pronto, ele depende do que fizermos hoje. A nossa vida tem que ser uma ativa militância por uma causa, por uma causa social, pela recomposição da humanidade, por uma busca incessante de que um outro mundo é possível.

Nós não devemos nos acomodar com tantas impossibilidades à nossa volta. Nós temos que nos fazermos coletivo, em processos de discussão da realidade e de propostas diferentes, para que o nosso futuro não seja igual ao nosso presente. E essa é a tarefa de uma vida lutando. Eu digo isso porque tem 50 anos que eu faço isso; há 50 anos que eu acredito num outro mundo: mais humano, mais justo, com menos desigualdades sociais.

A RePPed simboliza, talvez, um novo momento: um coletivo com convicções entrelaçadas. Um coletivo que acredita na Pedagogia como Ciência da Educação! Um coletivo que acredita que um novo mundo é possível! Um coletivo que tem como bandeira as raízes de Freire e a esperança como caminho. Eu confio na luta de vocês e reafirmo que, enquanto eu puder, estarei com vocês na perspectiva de uma Pedagogia Crítica, humanista e decolonial.

Jefferson Moreira: À professora Maria Amélia Franco agradecemos, mais uma vez, pela importante entrevista concedida e pela possibilidade de diálogo profícuo sobre o tema da Pedagogia. Aos leitores(as), esperamos que as reflexões engendradas por meio da leitura desta entrevista possam possibilitar movimentos de insurgência e de resistência nos mais diversos cenários educativos, considerando a Pedagogia Crítica como possibilidade e inspiração epistemológica para movimentos formativos humanizadores e voltados à construção de um processo civilizatório mais justo e democrático.

Setembro de 2022.

## **Referências**

ARDOINO, Jacques. **Perspectiva política de la educación**. Traducción: A. Casais. Madrid, Narcea, 1980.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 27 de fev 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

CAMBI, F. La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. **Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education**, v.20, n.2, p.409-413. Disponível em: <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9427>. Acesso em 29 de mar de 2023.

FRANCO, M. A. S. **A Pedagogia como ciência da Educação: entre práxis e epistemologia**. 2001. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, 1968. Texto mimeografado.

FREIRE, P. **Papel da Educação na Humanização**. 1967. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/11272/2/FPF\\_OPF\\_01\\_0003.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/11272/2/FPF_OPF_01_0003.pdf). Acesso em 10 de novembro de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p.41-42.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. 14.ed. p. 187.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MASCARENHAS, A. D. M.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da Pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.3, jul./set 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1014-1035>. Acesso em 10 de novembro de 2022.

MEDEIROS, E. A. de; AGUIAR, A. L. O. Formação inicial de professores da educação básica em licenciaturas de universidades públicas do Rio Grande Do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1028–1049, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10975>. Acesso em: 25 fev. 2023.

Recebido: 15/10/2022  
Aceito: 10/12/2022

Received: 10/15/2022  
Accepted: 12/10/2022

Recibido: 15/10/2022  
Aceptado: 10/12/2022

