

CRITICAL TEACHER EDUCATION: ALTERNATIVES FOR THE EMANCIPATION OF SCHOOL PEDAGOGICAL PRACTICE

M. A. S. FRANCO

Universidade Católica de Santos

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

ameliasantoro@uol.com.br

Submetido 11/08/2025 - Aceito 05/09/2025

DOI: 10.15628/holos.2025.18950

ABSTRACT

Teacher education in Brazil and in various contexts has become entrenched in descriptive and normative practices aimed at reproducing technicist orientations. Researchers such as Freire, Nóvoa, and Franco highlight the urgency of seeking new foundations for teacher education grounded in “thinking from” and “thinking with”, fostering investigative, dialogical, and shared practices. It is essential to decolonize the reproductive tradition of the prevailing ideology and create space for critical pedagogies that reshape pedagogical conditions

toward critical thinking, solidarities, and collective sharing. This paper explores how to pedagogically structure new practices in teacher education and advocates for pedagogical action research as a critical methodology for the Co-construction of formative processes. These practices emerge from teachers’ knowledge and needs, contributing to transformative teaching anchored in principles of participation, dialogue, and collective construction.

KEYWORDS: Teacher Education, Critical Pedagogy, Pedagogical Practice, Decolonial Praxis

FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR: ALTERNATIVAS À EMANCIPAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

RESUMO

A formação de professores no Brasil e em diversos contextos tem se cristalizado em práticas descritivas e normativas, voltadas à reprodução de orientações tecnicistas. Pesquisadores como Freire, Nóvoa e Franco destacam a urgência de buscar novos fundamentos para uma formação docente pautada no “pensar desde” e no “pensar com”, promovendo práticas investigativas, dialogais e partilhadas. É necessário decolonizar a tradição reprodutiva da ideologia vigente e abrir espaço para pedagogias críticas, que recriem condições

pedagógicas voltadas ao pensamento crítico, às solidariedades e às partilhas coletivas. Este artigo investiga como estruturar pedagogicamente novas práticas de formação docente e defende a pesquisa-ação pedagógica como metodologia crítica para a Co-construção de processos formativos. Tais práticas emergem dos saberes e necessidades dos docentes, contribuindo para uma docência transformadora, ancorada em princípios de participação, diálogo e construção coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professor, Pedagogia Crítica, Prática Pedagógica, Práxis Decolonial.

1 INTRODUÇÃO

Tenho realizado diversas pesquisas-ações em processos de formação continuada de docentes Franco (2010; 2015; 2020; 2024) com objetivo de investigar as relações que os professores estabelecem com as práticas que desenvolvem, e essas pesquisas apontam que os docentes têm tido, cada vez mais, uma relação de submissão às práticas, no sentido de renderem-se às exigências e possibilidades institucionais. Além disso, consideram que o conhecimento científico que supostamente aprenderam em suas licenciaturas não é suficiente para dar conta da imprevisibilidade e complexidade da realidade educativa que descobrem ao se iniciarem na docência. Os professores não se sentem encorajados a sozinhos construir práticas pedagógicas que transcendam as recomendações recebidas em apostilas previamente elaboradas pela instituição em que atuam.

A concepção de prática docente, com que o futuro profissional, na maioria das vezes, toma contato durante o período de sua formação inicial denota uma cultura centrada na concepção de prática como treinamento do fazer, na perspectiva de uma racionalidade técnica. Impregnados por essa concepção, quando iniciam suas atividades como professores, muitos jovens sentem desconforto diante dos primeiros confrontos com que se deparam nas atividades da prática docente.

Esta disparidade entre uma formação inicial teorizante e fragmentada e a complexidade da prática docente que aos poucos identificam revestem o professor de insegurança e medo e, na falta de melhor resposta, o professor iniciante utiliza-se de receitas oferecidas pelos professores mais antigos na profissão, ou mesmo, acomodam-se às sugestões de um roteiro pré-fabricado de aulas prontas, fornecidas pela instituição ou buscadas nas redes sociais.

2 PEDAGOGIA NA ESCOLA, PARA A ESCOLA OU COM A ESCOLA?

Sabe-se que tanto a Pedagogia como a didática, estão irremediavelmente enredadas nas raízes na modernidade. Essas raízes prefiguraram essas áreas de conhecimento em uma racionalidade não crítica, na perspectiva do iluminismo da época moderna, fortalecendo o domínio da razão, da organização curricular; do sequenciamento; da linearidade, com preocupações voltadas ao empírico, ao visível, à forma, ao produto.

A escola que daí nasce, para servir ao projeto de sociedade, vislumbrado pela racionalidade posta, especializa-se em domesticar a população para que esta se ajuste à sociedade emergente onde deve reinar a suposta ordem estabelecida por alguns e o progresso definido por poucos representantes de uma elite branca, ocidental e supostamente culta.

Para a adaptação de um sujeito objeto a esta escola foi se compondo a maquinaria escolar que se fez, desde então, de salas separadas, currículo sequencial como elenco de assuntos, estruturado como um bloco que se reifica em disciplinas, formando uma grade impermeável ao mundo que se fecha a quaisquer outras possibilidades; outros saberes; outros sujeitos. O

conhecimento que supostamente circula pelas disciplinas, chamadas, às vezes, de matérias escolares, já vem envelopado em organizações lineares previas e sequências supostamente lógicas.

As escolas assim organizadas possuíam e até hoje possuem a permissão da sociedade, para assim operarem porque, como escrevem Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992) a escola foi e é uma proposta de instituição social apoiada pela burguesia ou pós-burguesia, que vê nesse projeto uma auréola de civilização e assim a escola emergente passa a ser respeitada como instituição que controla e domestica os sujeitos, de forma a adaptá-los e prepará-los para viver na sociedade, tal qual estruturada pela elite de poder.

A verticalização da autoridade é um instrumento de dominação e controle. Espera-se desta instituição, a formação de sujeitos dóceis e maleáveis. Não há espaço para insurgências, nem transgressões; estas são normalmente punidas com diferentes formas de expulsão e/ou de exclusão. Esta escola que ali se iniciou e que se perpetua até hoje nas subjetividades de muitos, se utiliza de aparelhos de repressão e de reprodução, para se manter como reprodutora da ideologia capitalista, mecanismos já bem explicitados por Bourdieu e Passeron e outros tantos crítico-reprodutivistas.

Cambi (1999a) considera que a estrutura epistemológica da pedagogia surge nesse sec. XVII, especialmente com Comenius, ao estruturar a ideia de uma educação universal nutrida por fortes ideais filosóficos, políticos e religiosos. E contra as restrições decorrentes de interesse de grupos e classes sociais. Essa epistemologia pedagógica fundava-se na organização de um sistema de educação universalizante e humanista, laica¹, um instrumento central na organização do estado também submetida ao controle e planejamento por parte do poder público, difundindo sua ideologia ligada à disciplina e à produtividade social da educação-instrução. A Pedagogia da época sustentava esse projeto e a didática o operacionalizava.

O importante tensionamento nessa epistemologia inicial se fez com Rousseau ao trazer a criança como sujeito do processo e introduzir a política como fundo do processo educativo. Política e Pedagogia são duas faces do mesmo processo educativo segundo Rousseau. A didática não tem espaço em sua obra, não havia um fazer estruturado a partir de suas propostas.

Andando um pouco mais, na época contemporânea, já no século XX, a Pedagogia irá se estabelecer com uma epistemologia essencialmente política-ideológica. Quer no movimento de usar esta possibilidade, com sofisticadas dominações; quer por se compreender as possibilidades da educação em realizar transformações/revoluções sociais. Ou seja, como afirma Cambi (1999a, p. 383, grifo meu): “a função ideológica (da educação) não é apenas **reprodutiva**, é **crítico-reprodutiva**”. Esse duplo processo ideológico colocou em reflexão as relações complexas, ambíguas, tensionais, dialéticas entre educação e sociedade; escola e poderes instituídos. As teorizações pedagógicas tomam como foco essa duplicidade possível, hoje analisadas sob forma de processos de resistência e/ou insurgência. As articulações entre Pedagogia e Sociedade passaram a ser a *marca epistemológica* da Pedagogia Contemporânea.

¹ A laicização vai se completar no século XVIII

Paulo Freire explicita essa articulação quando organiza a teoria da Pedagogia do Oprimido. Talvez suas afirmações e reflexões puderam reafirmar e reorganizar a compreensão da Pedagogia como necessariamente crítica e sua teoria rebate com princípios e práticas que se transformam em práticas didáticas irmanadas com o pressuposto teórico da Pedagogia Crítica.

A dupla função ideológica da educação reverbera em diferentes funções sociais à Pedagogia: ou é crítico-reprodutivista ou é reprodutiva. Nas duas possibilidades acompanham as decorrências didáticas e práticas formativas.

O que quero afirmar: uma epistemologia pedagógica crítica requer uma didática crítica, fundamental, multidimensional; uma epistemologia não crítica, requer uma didática voltada ao fazer reprodutivo; à memorização; a relações lineares entre ensinar e aprender; relações não dialógicas.

Nada de novo nessa direção: Freire já havia compreendido a presença dessas duas perspectivas da/na prática docente: a bancária e a problematizadora. Resta ainda perguntar: o professor escolhe ter uma prática bancária em detrimento de uma prática problematizadora, ou ele é escolhido pelas circunstâncias que o oprimem e ameaçam?

3 UMA TEORIA CRÍTICA PARA UMA PRÁTICA CRÍTICA

A marca fundamental de uma teoria crítica consiste em seu interesse pelas condições emancipatórias que existem, em um dado momento, numa determinada sociedade. Decorre desta afirmação uma outra exigência: o diagnóstico crítico, que deverá identificar os obstáculos que impedem a práxis da emancipação, bem como as condições de possibilidades para superar tais obstáculos.

Num movimento dialético a teoria crítica, ao mesmo tempo que identifica as condições para a prática de processos de emancipação, identifica também as condições de sua não possibilidade e, num movimento posterior, busca identificar os mecanismos possíveis para superar os obstáculos à emancipação.

Segundo Nobre (2004) a *orientação para emancipação* é o primeiro princípio fundamental para a teoria crítica; e o segundo princípio consiste no *comportamento crítico* relativamente ao conhecimento produzido, sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse comportamento pretende apreender.

Freire foi aquele que trouxe esse sentido crítico à Pedagogia. Ao considerar a pedagogia para e com os oprimidos, ele já supunha e organizava a possibilidade de práticas emancipatórias e assim preconizava: “a educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isso” uma vez que as contradições sociais podem e devem alterar o papel reprodutor da educação (Freire, 1989, p. 17). Por isso, sua concepção de educação é, de fato, utópica e esperançosa.

A vinculação estrita entre educação e sociedade é a pedra angular da teoria Freireana, o que, de pronto, desencadeia uma postura crítica e libertadora diante da sociedade, sendo possível

afirmar que, do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo, quanto negar o caráter educativo do ato político.

Freire constrói um diagnóstico crítico dos obstáculos que impedem a emancipação das classes populares, desde a Pedagogia do Oprimido, e a orientação para emancipação decorrente de sua epistemologia tem produzido potentes movimentos para revisão da prática pedagógica na perspectiva crítica, o que me faz afirmar, e já o fiz em várias circunstâncias e escritos (Franco, 2015; 2018; 2020): ou a pedagogia é crítica, ou deixa de ser pedagogia, passando, desta forma, a ser considerada uma mera tecnologia de controle e opressão.

4 O NEOLIBERALISMO PEDAGÓGICO

Além da estruturalidade da dinâmica perene, na nossa sociedade, das práticas pedagógicas funcionarem como artefatos a serviço da manutenção e reprodução da lógica opressora, há outros mecanismos que estão funcionando como *massacradores* da autonomia dos sujeitos e dos processos de emancipação; dando a sensação de impossibilidade de superação desta lógica opressora imanente à sociedade contemporânea. Para uma atualização o diagnóstico crítico das possibilidades da pedagogia no mundo contemporâneo, realço o *super-neotecnicismo* corrompendo as práticas escolares e a autonomia docente; conduzindo ao enfraquecimento do *ethos* profissional docente; o *neoliberalismo pedagógico* (Tello, 2013), que gera espaço de negação da própria pedagogia como articuladora das condições estruturas do ensino.

O que se nega por meio do *neoliberalismo pedagógico*? Nega-se a possibilidade de uma prática docente autônoma, fundada nas necessidades e especificidades dos alunos; nega-se a concepção da diversidade como inerente a agrupamentos humanos; nega-se a evidência de um ensino que seja inclusivo, acolhedor, articulado com o espaço social. Nega-se a pluralidade dos saberes de alunos e professores.

Nega-se também a possibilidade de deslocamentos para garantias de direito de participação de todos, o que garantiria novas perspectivas de aprender. Como realçam Rodriguez e Fortunato (2024, p. 7):

Así, la institucionalización de la educación en las escuelas es una forma astuta de mantener el statu quo y perpetuar el privilegio de algunos, a través de la herencia y el poder, pero también logrado en forma de bendiciones, a través del propio mérito aquellos que se esfuerzan por cumplir con las expectativas de la institución.

Outra situação que nega à Pedagogia seu caráter crítico são as novas estratégias de dominação via redes sociais; o descredenciamento de verdades empiricamente estabelecidas; a prática de mentiras e falseamento de dados e a *antipedagogia dos algoritmos*; que nos impede de pensar diferente, colocando-nos de novo frente a nossas antigas escolhas. É uma estratégia de dominação e de idiotização da população, gerando uma excessiva massificação da população que vai perdendo o direito à identidade individual.

Tenho denominado de *antipedagogias* porque caminham além das pedagogias não críticas, pois possuem ares de libertação, de emancipação e de autonomia e estão gerando práticas

anticivilizatórias, desumanas e impactantemente domesticadoras. Travestem-se de libertadoras, mas produzem mecanismos de submissão às suas práticas.

Freire nos alertava que a educação crítica para se instaurar e construir pessoas precisa do pensamento crítico; de postura crítica e de práxis crítica (desculpando o pleonasma). Conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas. Sem essa reciprocidade haverá processos de domesticação e não de emancipação.

Para realçar essa importância do tripé pensamento, postura e práxis críticas é fundamental que relembremos o alerta de Freireano: **estar no mundo é diferente de estar COM o mundo**. Uma condição importante da consciência crítica é o sujeito poder emergir do mundo, dialogar com ele, tentar compreendê-lo. Distanciar-se do mundo, para construir com sua individualidade, para pensar o mundo e reagir sobre ele. Quando estamos apenas imersos no mundo, a criticidade desaparece, assim como as possibilidades de libertação. Realçemos Freire (2018, p. 108):

Se não tivessem sido capazes de romper com a aderência ao mundo, emergindo dele, como consciência que se constituiu na “admiração” do mundo como seu objeto, seriam seres meramente determinados e não seria possível então pensar em termos de sua libertação.

Percebo que as redes sociais quando mal utilizadas; *a antipedagogia dos algoritmos*; o espírito de rebanho que geram os *influencers* e que massificam e despersonalizam, são todas condições que objetificam o sujeito, produzem a adesão acrítica ao mundo e impede o desenvolvimento de autonomia e de pensamento crítico. Realço que na ausência do processo de individuação, que precisa ocorrer paralelamente às práticas de socialização, não haverá possibilidade de autonomia; de criticidade.

Acredito que seja frente a este *desastre social pedagógico* que emerge o quefazer crítico da Pedagogia e da Didática.

Na situação da negação da Pedagogia, frente ao neoliberalismo pedagógico e o impacto acrítico das mídias sociais, o conhecimento está sendo substituído por informações rasas; aulas vivas e vibrantes são substituídas por práticas de transmissão; instaura-se a perspectiva do cópia-cola-repete; o entusiasmo de aprender e a curiosidade epistemológica desaparecem como objetivos da prática docente. Basta a obediência de corpos e mentes, expelem-se as perguntas e as problematizações. Realçam-se as respostas prontas e únicas de forma a preparar para exames e vestibulares. Surge a exigência de metas a atingir; fora dos sujeitos; surgem currículos engessados e aulas prontas que deverão ser repassadas e reproduzidas; reforça-se a homogeneização em todas as esferas da atividade escolar; tudo se faz em nome de rankings de produtividade; os sentidos das práticas pedagógicas desaparecem, restando apenas a visibilidade de lucros.

A educação tornou-se mercadoria: como reverter? Por onde começar a reestruturar uma nova possibilidade para impedir esse desvirtuamento do humano nas práticas pedagógicas? Argumentam Melo e Rurion (2011, p. 29) ao dizer que o desafio da teoria crítica consiste em poder renovar seus diagnósticos de modo a tornar possível formular novas perspectivas a partir dos

atuais obstáculos à emancipação ou potenciais emancipatórios, quando estejam presentes numa sociedade. É uma urgência que nos abracemos em torno da Pedagogia e da didática e renovemos seu potencial crítico, sob forma de resistências e insurgências. Nós educadores precisamos nos colocar na contramão do rumo violentamente desumano que tem enredado as políticas educacionais que desconsideram os sujeitos da educação; que arrancam a dignidade docente; que arrasam as possibilidades emancipatórias. É preciso dar um basta, é preciso que digamos NÃO a cada tentativa de tratar alunos, docentes e demais educadores como objetos de reprodução.

5 PEDAGOGIA CRÍTICA COMO PRÁTICA DA RESISTÊNCIA: CONTRA A IGNORÂNCIA ANTICIVILIZATÓRIA

Frente a esses grandes desafios que o mundo contemporâneo tem nos colocado, a Pedagogia necessita se colocar como resistência e enfrentar os desafios de **desconstruir** as práticas, estrategicamente construídas, para produzir *ignorâncias anticivilizatórias*.

Considero ignorância anticivilizatória: práticas sociais/políticas que têm produzido o desprezo ao outro; as insensibilidades com a diversidade; as indelicadezas com o mundo; com o outro; a falta de empatia com as minorias; as práticas sem reflexão; os autoritarismos; os racismos; machismos, enfim, o exercício de práticas excludentes, opressoras, preconceituosas, violentas... (Franco, 2023).

O mundo à nossa volta clama por uma sociedade intercultural, democrática, plural, dialógica, inclusiva, o que requer um esforço de tolerância, comunicação e abertura de diálogo e participação às camadas invisíveis historicamente, vistas como minorias, mas na realidade são majorias de muitas camadas da população que não têm tido uma voz participativa na sociedade. Lembramos dos negros, das mulheres, dos indígenas, dos que optam por uma sexualidade outra, distantes da heteronormatividade que tem predominado nos últimos séculos no Brasil.

A Pedagogia, como ciência dos fenômenos educativos na sociedade, como prática social, tecida inevitavelmente, por poder e ideologia, precisa mais que nunca, assumir-se em sua epistemologia crítica e insurgente, contra a produção dessas ignorâncias e a favor de novas práticas de justiça social e cognitiva.

No entanto, sendo a Pedagogia uma ciência não prescritiva, que não se fecha somente em uma perspectiva epistemológica, em um roteiro epistemológico predeterminado, induz-nos a rever as epistemologias que a constituem. Esta ciência exige que educadores tomem consciência de suas práticas na certeza de que estas transformam a realidade educativa, o que requer de nós um processo contínuo de *estar sendo*, de estar se corrigindo, ajustando as opções e reafirmando uma perspectiva utópica. Da realidade à utopia é sempre um caminho de ajustes críticos e retomadas éticas.

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 (1994), 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. E que não cabe nos cânones da ciência tradicional, ela requer outros fundamentos, um novo modo de criar e construir cientificidade.

A Pedagogia sem os contornos de politicidade, sem assumir-se ideologicamente, sem ser eminentemente intercultural, inclusiva e democrática, não será Pedagogia. Será apenas um instrumento de controle e transmissão de uma ideologia que reproduz a ordem posta (pela elite).

Além disso, a responsabilidade e compromisso social da Pedagogia como ciência será sempre na direção da justiça social e da justiça cognitiva, excluindo *a priori* a postura objetivista do cientista e a objetividade do fenômeno educativo. Esta Ciência, assim complexa, não pode em seu exercício, apenas, reproduzir a ordem social posta, a ideologia vigente ou utilizar a metodologia da ciência positivista na pesquisa em Educação e na elaboração dos pressupostos teóricos, epistemológicos, metodológicos e políticos da Pedagogia.

A dimensão da politicidade e da criticidade da Pedagogia Crítica obriga ao cientista a constantemente tomar consciência das formas de opressão instauradas pelo *status quo*, analisá-las, buscar compreender seus condicionantes e elaborar propostas para buscar novos equilíbrios sociais. Disso infere-se a condição da Pedagogia como uma ciência social crítica.

Tenho proposto, como Giroux (2022), identificar os mecanismos que geram a anti educação sob forma de ignorâncias anticivilizatórias e, nessa linha, realço neste artigo a pedagogia como pedagogia da resistência às práticas que desumanizam ao invés de humanizar.

Tenho considerado o conceito de fabricação da *ignorância anticivilizatória* como já escrevi acima, como sendo aquelas práticas que geram o desprezo ao outro; as insensibilidades com a diversidade; as indelicadezas com o mundo; com o outro; a falta de empatia com as minorias; as práticas sem reflexão; os ensinamentos meramente bancários com base na memorização; os autoritarismos; os racismos; machismos, enfim, o exercício de práticas excludentes, opressoras, preconceituosas, violentas...

Cambi (2009a, p. 10), em uma reflexão sobre o papel contemporâneo da Pedagogia, ressalta: “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”.

Em nossos dias, com a possibilidade exacerbada de contínua desumanização em nossas relações sociais e históricas, a Pedagogia pode exercer o papel de propiciar ao homem a busca crítica de si. Cambi (2009a) fala de um *planejamento existencial de si mesmo*: dar ao ser humano a oportunidade de questionar-se a si mesmo, de pensar, imaginar, criar ideais, valores, cosmovisões de si e de seu mundo; e não apenas seguir um modelo pronto num mundo pronto tido como “único” e contra o qual não vale a pena lutar. 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.

A Pedagogia nos mostra que não somos reflexos, nem meras respostas aos estímulos postos: somos seres de pensamento, de criação, de problematização, de decisão, de ação. Como nos alerta Freire: somos condicionados, mas não determinados! Entretanto, faz-se imperativo buscar o intervalo entre os estímulos que são produzidos e que nos afetam, em fluxo contínuo e em alta velocidade pelas mídias digitais, para dar sentido a este turbilhão que nos atinge: parar e pensar criticamente nas contingências que o mundo está apresentando. **A Pedagogia Crítica tem o papel de exigir uma pausa à tecnificação da vida e da existência.** A Pedagogia clama por busca de sentido!

Não estamos acostumados ao protagonismo necessário da Pedagogia! Mas estamos num momento de urgência social e só a educação libertadora nos encaminhará a outros rumos da educação e da sociedade.

Historicamente, quanto mais a Pedagogia se tornou crítica, quanto mais aprofundou sua consciência da criticidade, identificando e denunciando os mecanismos de perpetuação das desigualdades, menos espaço social lhe foi 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 (1937), que pressupunha que o todo deve ser dividido em partes para ser assimilável, 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 1970 do século passado, tivemos a grande influência dos behavioristas, expressos especialmente com Skinner (1972) e o controle do comportamento com as famosas “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 da 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.

Inclua-se nessa tendência histórica o papel atual da *antipedagogia* expresso pelo neoliberalismo pedagógico e pelo protagonismo da *pedagogia dos algoritmos* no direcionamento de nossas práticas.

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.

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 desocultação 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.

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 neste cotidiano, neste presente. 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. Desta forma, reveste-se de uma pedagogia da resistência!

Trago novamente este pensamento atualíssimo de Cambi (2009b, p. 8) “[...] 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.

Mas não posso me furtar a continuar questionando: 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?

6 TRÊS EPISTEMOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

Normalmente tenho realçado a presença de duas epistemologias mutuamente excludentes: **crítica e não crítica**.

No entanto, pesquisando a presença das mídias sociais; da internet; das práticas que geram obstrução do pensamento via *pedagogia dos algoritmos*; acabo por incluir uma terceira e trágica epistemologia: a **antipedagógica, ou antipedagogia**. Esta supera a não criticidade por atuar com sua intencionalidade disfarçada, escondida, voltada à dominação cognitiva.

Por que considero a prática social da pedagogia dos algoritmos como uma antipedagogia que corrompe as demais epistemologias?

Lembremos como Freire, ao realçar que o conhecimento se faz pelo processo dialógico e o objeto do conhecimento não pode ser exterior ao sujeito; é na mediação que o conhecer se faz. A

prática dos algoritmos exclui a possibilidade de o sujeito buscar e encontrar seus espaços de diálogo, pois os algoritmos induzem a uma escolha previamente realizada por outros, com outras intencionalidades. Essa situação arrasa com a possibilidade de perceber as dimensões que a realidade oferece e mais que isso, tira toda a possibilidade de autonomia e criatividade. Além do mais lembremos que só o “nós pensamos” ajuda a construir o pensamento de cada sujeito. Por isso não conseguimos transmitir conhecimento e o que se faz é menos que informação; é direção em sentido contrário à possibilidade do pensamento.

Assim como uma aula bancária é uma violência simbólica, quando obrigo o outro (por mecanismos de controle e avaliação) a engolir informações mastigadas.

7 A PEDAGOGIA CRÍTICA, COMO PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA E PRÁXIS DECOLONIAL

A questão com que encerrei a seção anterior abre uma outra janela para fazer considerações sobre a relação do compromisso epistemológico da Pedagogia Crítica com os homens e mulheres do tempo histórico presente. Isso porque, se os processos educativos pedagogicamente orientados não possibilitarem aos homens e mulheres condições de problematizarem, desnaturalizarem as opressões, violências, injustiças estruturais; e ajudarem esses homens e mulheres a projetarem alternativas de vida social em que se prime pela vida plural, democrática, inclusiva, ela perde a sua importância e sua necessidade social e histórica.

Essa premissa obriga-me a evidenciar a necessidade de desenvolvimento da consciência crítica- e da consciência enquanto cientistas da Educação – sobre os fundamentos teórico-epistemológicos que embasam nossas práticas cotidianas. Sempre realço que há que se manter a permanente vigilância crítica sobre o que sustenta nossas opções éticas, estéticas, políticas neste campo de luta, que é o campo da Educação. A Pedagogia será sempre a opção esclarecida de princípios e valores que sustentam sua complexa epistemologia.

Com isso, trago à cena um outro adjetivo que tem atravessado, igualmente, a reflexão sobre a epistemologia da pedagogia: a abordagem decolonial, e como essa perspectiva teórica, que se refere às concepções teórico-metodológicas elaboradas naquilo que chamamos de Sul Global (em contraposição ao Norte Global até então produtor do pensamento científico hegemônico), é indissociável dos pressupostos da Pedagogia Crítica formulada por Freire nos anos 60/70 do século XX.

Quando usamos o adjetivo decolonial à Pedagogia Crítica se quer realçar sua perspectiva inerente de **desocultar as opressões pelo processo de conscientização; conhecer as circunstâncias que produzem opressões; dar voz aos desvalidos, visibilizar os invisibilizados pelo sistema opressor.**

Acredito ser este o maior rompimento necessário à 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 formação e

letramento político. Daí a fundamentalidade da formação sempre englobar, concomitantemente, emancipação e conscientização!

Eu considero que Paulo Freire foi o pioneiro do pensamento decolonial. Freire leu Frantz Fanon e se impressionou com a leitura deste sobre *Os condenados da terra*; trabalhou também junto a Fals Borda, especialmente a questão da participação popular na constituição de uma “ciência participativa”. Considero que a raiz do pensamento decolonial está em Freire, Fanon e Fals Borda, raiz esta que posteriormente, veio a se ampliar com a contribuição de outros autores latino-americanos e do Sul Global, nos anos 1970 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 e da autoria do educando) e propõe uma educação problematizadora, dialógica, ele abre uma imensidão de novas possibilidades formativas 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 e propondo rupturas à Didática. Realço 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.

Esta perspectiva inicial freireana tem se solidificado com pesquisas de vários autores, que vejo bem sintetizado nos estudos de João Colares Motta Neto (2016, p. 17) 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 (2013) 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 contínua negação epistêmica e crítica da pedagogia faço a insistência de uma pedagogia decolonial. Esclareço, em minha tese de doutorado (Franco, 2001), o processo de colonização epistêmica da Pedagogia por outras ciências, o que a faz abdicar de sua inerente natureza crítica. Atualmente, considero bem significativo o livro de bell hooks (2019) *Pedagogia como prática da liberdade: ensinar a transgredir*; quer dizer, uma imagética muito importante para a pedagogia decolonial.

Dito isso, faço a aproximação da perspectiva decolonial com a Pedagogia Crítica, conforme vim pesquisando nesses últimos trinta anos. E aqui quero explicitar cinco níveis de descolonização necessárias nessa aproximação:

a) **Decolonização epistemológica:** uma Pedagogia Crítica Decolonial precisa buscar as próprias raízes, a própria práxis, em 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 Mignolo (2007), reportando-se a Fanon, 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 tenho compreendido que a Pedagogia, para se firmar como ciência, precisa libertar-se da lógica da ciência moderna, que a instituiu como ciência possível. Quero realçar, no entanto, que considero a fundamentalidade da ciência moderna na construção de conhecimentos e práticas que estruturam a sociedade contemporânea. No entanto, após décadas de pesquisa pude constatar que a Pedagogia para ser considerada ciência precisa buscar outros fundamentos investigativos, de forma a encontrar novos método e novos pressupostos que possam produzir conhecimentos atinentes à natureza de seu objeto. Isso já está ocorrendo e os processos investigativos já estão hoje se tornando cada vez mais participativos e críticos. Pesquisar com os outros; interpretar dados de pesquisa com os outros. Tenho trabalhado com a pesquisa-ação pedagógica (Franco, 2005; 2012; 2020) como forma de chegar a uma pedagogia outra, que requer um método compatível à sua epistemologia.

b) **Decolonialidade das/nas práticas:** persigo uma Pedagogia Outra que dê vazão a um outro sentido das práticas escolares: mais vivenciais e menos executoras; mais dialógicas e menos reprodutivistas; ou usando o clássico conceito de Paulo Freire: 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 os 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. Práticas decolonizadas pressupõem a presença do diálogo; da escuta; da prática coletiva; da percepção de que toda pedagogia deve ser diferenciada, atendendo às especificidades de cada um; cultuando a prática da inclusão de tod@s na cultura da diversidade e interculturalidade;

c) **Decolonialidade dos saberes:** persigo uma pedagogia outra que torne factível uma ecologia dos saberes; que promova a justiça cognitiva, a visibilidade de outros 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; as condições reais que tornem possíveis as disciplinas em perspectiva multicultural; o não cerceamento à liberdade de cátedra, dentre outras. À medida que os saberes se decolonizam eles se tornam plurais e se expressam em rede, em coletivos; em comunidades. Essas práticas de inclusão dos saberes de tod@s coloca em desalinho a questão da competição; dos rankings e das especificidades disciplinares.

d) Decolonialidade das dinâmicas de poder: defendo uma Pedagogia que se realize nas relações horizontais; com diálogo e escuta. A escola não pode ser uma linha de montagem, há que ser um coletivo existencial e de partilha de vida, tempo-espço de uma pedagogia para a transgressão; de uma pedagogia do pensamento crítico; um laboratório de convivência na diversidade. Enquanto houver um clima verticalizado de hierarquia e de mando (legitimado por uma pretensão objetividade científica), essas práticas da escuta, essas práticas da rebeldia não surgirão. Surge, no lugar disso, o medo e a opressão.

e) Decolonialidade do pensamento único pedagógico: Essa perspectiva decolonial será um trabalho pela assunção e permanência de pedagogias emancipatórias, antirracistas, antissextistas, 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, e que possibilite a educadores e agentes sociais envolvidos na tarefa educativa a elaborarem pensamentos alternativos para além da racionalidade capitalista, patriarcal, colonialista, antropocentrismo hegemônico.

A decolonialidade do pensamento único pedagógico urge pela elaboração de cosmovisão que recoloca o humano em outra topologia, não hierarquizante, em relação ao todo do sistema-vida do planeta terra, neste tempo histórico globalmente comprometido em suas condições de prover habitabilidade para os humanos e não humanos atuais e para os das gerações futuras.

Quero deixar claro que quando falo em Pedagogia Crítica 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. 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 e de novas pesquisas que estão sendo realizadas. Atualmente ainda visualizo uma pedagogia que trave uma verdadeira batalha com as antipedagogias.

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, como mencionado: pedagogias antirracistas; antissexistas; indígenas, feministas e voltadas a diversidade de perspectivas que exigem da sociedade posicionamentos críticos, emancipatórios e decoloniais.

A decolonialidade do pensamento único pedagógico urge pela elaboração de cosmovisão que recoloca o humano em outra topologia, não hierarquizante, em relação ao todo do sistema-vida do planeta terra, neste tempo histórico globalmente comprometido em suas condições de prover habitabilidade para os humanos e não humanos atuais e para os das gerações futuras.

A formação de docentes precisa revestir-se de compromisso político-ideológico e transformar-se em vivências críticas, em diálogo contínuo com a realidade que impede a educação de se reorganizar em torno de uma prática revolucionária.

Sabemos que a esperança está ferida; que a resistência é uma prática que só ocorre num coletivo crítico, mesmo assim temos que manter a esperança e a prática de resistência, pois o contrário da esperança é o medo e o contrário de resistência é submissão. A formação de professores críticos é talvez o primeiro caminho a quebrar a circularidade de opressão/submissão.

8 REFERÊNCIAS

- Cambi, F. (2009a). *La Pedagogia come sapere oggi: statuto epistêmico e paradigma educativo*. In F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, & D. Sarsini, *Pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2009b). *Cos'è la pedagogia*. In *Lezioni di Pedagogia generale. Sintesi degli argomenti*. Napoli: Mimeo.
- Colares Neto, J. (2016). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV.
- Dias de Carvalho. (1994). *Epistemologia das ciências da educação*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Foucault, M. (1984). *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- Franco, M. A. R. S. (2017a). Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. In *Reflexão e Ação*. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/8891/pdf>
- Franco, M. A. R. S. (2017b). Pedagogia: por entre resistências e insistências. In *Revista Espaço do Currículo*. Disponível em: <https://periodicos3.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.v10i2.35361/30579>

- Franco, M. A. R. S. (2020). Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. In *Revista Eletrônica PesquisEduca*. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/991/pdf>
- Franco, M. A. R. S. (2023). *A pedagogia da resistência: contra a produção da ignorância anti civilizatória*. Anais ISATT.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (2018). *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giroux, H. (2022). *A pedagogy of resistance: Against manufactured ignorance*. London: Bloomsbury Academic.
- Herbart. (1937). In L. S. Sarto, *Diccionario de Pedagogia Labor* (pp. 1555–1563). Barcelona: Labor.
- Hooks, B. (2019). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Melo, R. (2011). Teoria crítica e os sentidos da emancipação. In *Caderno CRH*, 24(62), Dossiê: Teoria Crítica.
- Mignolo, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas* (pp. 71–103). Buenos Aires: CLACSO.
- Nobre, M. (2004). *A teoria crítica*. São Paulo: Zahar.
- Rodriguez, Milagros E. Fortunato, I. Liberación Freiriana hoy: la emergencia de una política educativa como humanidad en la tierra – pátria. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, 2024.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino* (R. Azzi, Trad.). São Paulo: Herder, Ed. da Universidade de São Paulo.
- Tello, C. (2013). Apresentação. In C. Tello (Coord. e Compilador), *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 11–20). Campinas: Mercado de Letras.
- Varela, J., & Álvarez-Uría, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, 6, 69–97.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In C. Walsh, *Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I* (pp. 23–68). Quito, Ecuador: Abya Yala.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Franco, M. A. S. FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR: ALTERNATIVAS À EMANCIPAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR. *HOLOS*, 2(41). <https://doi.org/10.15628/holos.2025.18950>



SOBRE OS AUTORES

M. A. S. FRANCO

Pós-doutora em Pedagogia (Paris VIII e UFES). Doutora em Educação (USP). Mestre em Psicologia da Educação (PUC-SP). Professora e Pesquisadora na Universidade Católica de Santos. Coordena o Grupo de Pesquisa "Pedagogia Crítica: práticas e Formação". E-mail: ameliasantoro@uol.com.br

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

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas *Ad Hoc*: Francisco Thiago Silva e Jefferson da Silva Moreira



Recebido 11 de agosto de 2025

Aceito: 05 de setembro de 2025

Publicado: 14 de novembro de 2025