

Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência

Critical Pedagogy: The radicality of domination-resistance dialectic

Maria Amélia do Santoro Franco¹

Resumo: A Pedagogia como prática da educação e da liberdade está mergulhada em relações desiguais de poder, o que lhe impõe a necessária leitura crítica de sua prática para identificar o lugar da construção de sua intencionalidade: a favor dos que são oprimidos; ou a favor dos dominantes que pretendem assegurar seus privilégios e seus sistemas de opressão. O presente artigo procura responder à questão: as práticas pedagógicas na escola contemporânea estruturam-se para criar possibilidades de resistências às opressões constituídas ou essas práticas se organizam para a manutenção dos mecanismos que perpetuam as desigualdades? Os estudos indicam que a escola vem sendo oprimida por práticas seculares de dominação e urge articular-se para a organização de um projeto educativo insurgente, voltado à emancipação dos sujeitos e fundamentado nos pressupostos da pedagogia crítica.

Palavras-chave: Pedagogia crítica. Emancipação. Práticas de dominação

Abstract: Pedagogy as a practice of education and freedom is immersed in unequal power relations, which requires the necessary critical reading of its practice to identify the place of construction of its intentionality: in favor of the oppressed or in favor of the dominant, who intend to secure their privileges and their systems of oppression. This article seeks to answer the question: are pedagogical practices in contemporary schools structured to create possibilities of resistance to historical oppressions, or are these practices organized to maintain the mechanisms that perpetuate inequalities? Studies indicate that the school has been oppressed by practices of domination over centuries, and it is urgent to organize itself for the organization of an insurgent educational project aimed at emancipating individuals and based on the assumptions of critical pedagogy.

Keywords: Critical pedagogy. Emancipation. Practices of domination

¹ Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada Especialista em Administração Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP). Especialista em Psicologia da Educação e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado em Pedagogia e Prática Docente pela Universidade de Paris VIII (UP-VIII) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisadora 2 CNPq, desde 2007. Atua como Professora Titular e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Líder do grupo de pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação, da Universidade Católica de Santos e vice-coordenadora da Cátedra Paulo Freire na mesma instituição. E-mail: ameliasantoro@uol.com.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>

Introdução

A pedagogia, como prática social, é mais abrangente que uma prática educativa no interior de uma escola. A Pedagogia assim percebida é da ordem da totalidade. Essa compreensão da pedagogia como práxis, como totalidade, implica reconhecer que a escola, como instituição social, não pode dar conta, sozinha, de resolver/administrar toda gama de contradições sociais que recaem sobre ela. Os mecanismos de dominação são múltiplos e muitas vezes não são tão explícitos ou visíveis.

Pensar assim a pedagogia é pensá-la em uma dinâmica de múltiplas articulações, contingenciada por uma dialética de opressão-resistência. A Pedagogia como prática da educação e da liberdade está continuamente mergulhada em relações desiguais de poder, o que, entre outras coisas, lhe confere seu inexorável papel político e ético. Assim, como se sabe, sua prática nunca será neutra e nem tão explícita. Desta forma, impõe-se a leitura crítica de sua prática para identificar o lugar da construção de sua intencionalidade: a favor dos que são oprimidos por lógicas de dominação; ou a favor dos dominantes que pretendem assegurar seus privilégios e seus sistemas de opressão. Suas práticas estruturam-se para criar possibilidades de resistências às opressões constituídas ou essas práticas se organizam para a manutenção dos mecanismos que perpetuam as desigualdades?

Uma das características fundamentais da pedagogia crítica é a de ter como perspectiva a conscientização dos sujeitos de seu lugar social, de modo que percebam o jogo de poder que se configura à sua volta e possam atuar na perspectiva de sua libertação, de sua emancipação. Assim a pedagogia crítica escolhe atuar ao lado dos marginalizados, dos oprimidos, dos esfarrapados da vida, como nos alertava Freire (1975).

Essa prática pedagógica crítica é urgente e necessária uma vez que as relações desiguais produzem subordinações, opressões, silenciamentos, injustiças, relações autoritárias. Trabalhar pedagogicamente, numa sociedade de relações desiguais, implicará sempre estar ao lado dos mais fracos, dos menos atendidos, a favor de práticas institucionais que operam contra as condições opressivas. Essas são as condições de uma pedagogia crítica, que como tenho realçado, deveriam ser a própria condição da pedagogia: toda pedagogia, para

ser eticamente sustentável, deverá ser crítica, nessa perspectiva que discutirei no texto e que já reafirmei em artigos anteriores (FRANCO, 2015;2016; 2017 a; 2017 b; 2017 c). A pedagogia, distante do caráter crítico, é uma tecnologia social de manipulação de intervenções autoritárias e des-humanas, a favor da reprodução do *status quo*, sem considerar as contradições que se instalam em relações desiguais de poder.

Trabalhar pedagogicamente implica esclarecer a nossa posição frente ao mundo: a favor de quem nos colocamos ao empreender um trabalho pedagógico? Os pedagogos críticos, em reconhecimento às situações desiguais de poder, precisam atuar ao lado dos despossuídos, agindo contra a ideologia que reproduz as condições opressivas e lutar a favor de práticas que desocultem as opressões. Esta é a base da pedagogia crítica: perceber as relações desiguais; conscientizar os envolvidos dessas relações e contribuir para a superação das condições de opressão, por meio de práticas emancipatórias.

No entanto, como nos alerta Freire, essa prática não é simples, porque a sociedade vive no frágil equilíbrio entre contradições. O trabalho crítico é um trabalho contra hegemônico. Contra esse trabalho há, como nos lembra Apple (2014), outras pessoas, outros grupos e outras instituições que pensam e agem de modo diferente; atuam a favor da reprodução das relações capitalísticas, da divisão social de classes tal como está; ao lado de pedagogos críticos por certo se encontram os neoliberais, os neoconservadores, os movimentos religiosos reacionários e autoritários, ou seja, *há uma disputa contínua sobre diferentes versões de "democracia"* (APPLE, 2014, p.107).

Esses posicionamentos têm repercussão nas práticas pedagógicas, definindo o como, o porquê e o para que se ensina. Mais que isso: é preciso identificar a perspectiva pela qual o fenômeno do ensino é compreendido. Ensina-se e aprende-se? Ou apenas transmitem-se conteúdos alheios? Em que condições ocorre o ensino? Como se vivenciam as práticas? Como tratamos, percebemos, trabalhamos com as diferenças? São questões cruciais à prática pedagógica.

Este artigo pauta-se em pesquisas anteriores e toma como questão de pesquisa: quais os princípios e possibilidades de uma pedagogia crítica em tempos neoliberais? Como a pedagogia crítica pode fazer emergir práticas insurgentes, especialmente na escola pública?

Movimentos pedagógicos insurgentes e restauradores

Em 2015 foi me solicitado realizar o verbete “antipedagogismo”ⁱ e, para tanto, fui pesquisar na história da pedagogia, a dialética entre os movimentos de pedagogismo e de antipedagogismo. Fui percebendo que o pedagogismo seria o exercício autoritário de uma concepção positivista da pedagogia como reprodução e o antipedagogismo seria caracterizado por resistências e movimentos revolucionários em prol de uma pedagogia a favor dos menos favorecidos.

Assim, pude compreender que os movimentos dialéticos de pedagogismos e antipedagogismos têm construído a história da pedagogia, tanto no mundo quanto no Brasil. O sentido de pedagógico como reflexão, que impregna e configura a concepção de pedagogia, somente pode ser assim caracterizada a partir do século XVII. A partir dos gregos, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, ainda não há pedagogia no sentido estrito: as sociedades tradicionais educavam os povos, mas não estabeleciam reflexão pedagógica (GAUTHIER; TARDIF, 2010). Portanto, não há pedagogismos, nem antipedagogismo, assim expressos, antes do século XVII.

A Reforma, através do protesto de Lutero, será talvez o primeiro movimento contra o pedagogismo doutrinário da igreja católica. O movimento reformista irá por sua vez desencadear processos na igreja católica com vistas à construção de caminhos pedagógicos para a evangelização, através da formação da comunidade dos jesuítas. Neste sentido, o jesuitismo pode ser considerado também um movimento antipedagoga, combatendo o avanço do protestantismo da época. Por outro lado, o protestantismo já surgiu como um outro antipedagogismo. Ambos combatem e lutam por seus propósitos e nesse embate a escola sai ganhando o mundo e se expandindo por diversos espaços e tempos.

Por entre embates, tensões e contradições caminhará a pedagogia, de um lado consagrada por Comenius e sua obra *Didáctica Magna* e, de outro lado, caminham os jesuítas, que após 30 anos de prática constroem sua mais conhecida publicação a *Ratio Studiorum*. A estrutura das práticas pedagógicas iniciais estruturadas nestes textos compõe o que se denomina como tradicional na prática pedagógica: o método; a ordem; a organização e a disciplina.

Pode-se afirmar que, no embate entre católicos e protestantes, quem sai ganhando é o movimento pela escolarização do povo. Essa expansão de alunos em diferentes escolas traz à tona o problema pedagógico essencial: *como, para quê, o que e para quem ensinar?* Para resolver a essas questões recorre-se a modos de

pensar e fazer a educação; portanto, recorre-se a uma *pedagogia!* Recorre-se ao pedagógico como processo de gerir a educação dos povos.

Deve-se destacar que, no século XVII, a tensão entre os projetos diferentes entre católicos (pedagogismo) e protestantes (antipedagogismo) produz uma revolução nas incipientes práticas pedagógicas. Pode-se dizer que a prática escolar foi organizada nesse século e teve em Comenius um grande protagonista, contra pontuado por movimentos da sociedade católica e dos jesuítas em decorrência.

A educação se expande, os caminhos da escola se ampliam e novos movimentos vão se colocar em contrapontos aos pedagogismos da época. Assim, já no século seguinte, no século das luzes, ou seja, sec. XVIII, um século onde a razão se coloca como protagonista da história, produzindo transformações especialmente nas artes, ciência e técnicas, surge Jean Jacques Rousseau, realizando uma verdadeira revolução na Pedagogia da época ao colocar a criança no centro da questão pedagógica e ao pontuar a política como fundamento da Pedagogia.

Seria Rousseau um novo antipedagoga? Dentro da perspectiva que aqui estamos analisando Rousseau foi um antipedagoga que se contrapôs à pedagogia da época e fez propostas e teorias que vão impregnar a história da pedagogia. Suas propostas pedagógicas favorecem movimentos de cisão: a razão sobrepõe-se à fé e a grande questão que ele coloca para a educação é a de que a razão precisa ser desenvolvida e incorporada à existência. O exercício da razão não ocorre espontaneamente; há a necessidade de buscar instrumentos que a desenvolvam, assim, as práticas educativas serão pensadas na perspectiva de possibilitar uma nova forma do sujeito postar-se ao mundo: não mais de forma contemplativa, mas de forma ativa. Como afirmam Gauthier e Tardif (2010, p. 155), a instrução, nesse momento histórico, não consiste apenas em aprender a ler para ter acesso às Escrituras Sagradas; trata-se de instruir-se para conhecer o mundo e atuar sobre ele. Rousseau contrapõe-se ao pensamento de seu tempo, transgredindo um modo único de pensar a sociedade e aprofundando a crítica ao estabelecido. Foi uma atitude contra o pedagogismo disciplinar reinante; contra a prática pedagógica dos jesuítas. Conforme Cambi (1999, p.347), Rousseau reprova com veemência os jesuítas e seus colégios; reprova a artificialidade de seus princípios pedagógicos; a educação intelectualística e livresca, autoritária e pedante; bem como repudia a forma com que habituavam as crianças a se comportarem como adultos, alijando-as do contato com os pais e a natureza. A pedagogia nunca seria a mesma após Rousseau o qual ofereceu à

tradição pedagógica alguns novos mitos (CAMBI, 1999), tais como o protagonismo da infância e a não diretividade na ação educativa. Esses novos mitos serão, com o tempo, reinterpretados através dos tempos e produzirão novos pedagogismos e novas reações antipedagogistas.

Rousseau e Comenius servem para exemplificar o papel pedagógico e profícuo dos antipedagogismos nas transformações das práticas e subjetividades pedagógicas contemporâneas.

Novas insurgências pedagógicas no mundo contemporâneo:

O mundo contemporâneo, aqui identificado a partir do século XX, traz diferentes configurações propostas pela ciência pedagógica, num jogo dialético e contínuo de múltiplas determinações. De um lado, caminha para a estruturação do primeiro estatuto científico à Pedagogia, realizado pelos discípulos de Herbart, especialmente Ziller e Rein, bem como as diversas reações que colocam em discussão, o pressuposto positivista à Pedagogia (FRANCO, 2001). De um lado o forte positivismo impregna a pedagogia, mas há reações antipositivistas através de diferentes movimentos “ativistas”, produzindo duas fortes vertentes à epistemologia da Pedagogia: a) a organização da pedagogia pragmatista-utilitarista com Dewey, ex-aluno de Ziller e b) a pedagogia dialética, introduzindo as bases de uma filosofia da práxis.

Neste contexto complexo, de início de século XX, aqui apenas sinalizado, surgem diversas experiências educacionais inovadoras, que trazem em seu bojo o conceito de educação ativa, dando guarida à uma nova concepção da infância, já sinalizada em Rousseau, reconhecendo a inseparabilidade de conhecimento e ação; teoria e experiência, e fundamentando-se ideologicamente num conceito de democracia e progressismo, que pressupõe a necessidade de participação ativa do cidadão na vida social. A decorrência da proposta do ativismo em educação fará surgir duas novas e fortes tendências pedagógicas que estabelecerão durante todo século XX movimentos dialéticos entre pedagogismos e antipedagogismos: a) de um lado a pedagogia reinventando-se entre o pragmatismo e o utilitarismo, baseada em uma filosofia da ação; ou seja, a pedagogia pragmatista-utilitarista é desenvolvida por Dewey e difundida em grande parte do mundo ocidental; b) de outro lado, a pedagogia dialética, incorporando o caráter histórico-crítico, fundamentada numa filosofia da práxis, tendo suas origens epistemológicas fundadas em Marx e Engels. (FRANCO, 2001). Surge uma pedagogia dialética essencialmente oposta a uma pedagogia metafísica (essencialista ou

existencialista) e que adquire o caráter de uma pedagogia social, política, voltada à construção do homem coletivo, fruto e produtor das condições sociohistóricas.

No auge do positivismo francês, cria-se um forte pedagogismo em torno dessa concepção, mas vários pensadores já se opõem à sua influência e, inspirados em Leibniz, Hegel e Schelling, tentaram renová-lo. Assim, Ravaisson enaltece a atividade livre e criadora do pensamento; Renouvier realça que entre causa e efeito de um fenômeno, princípio básico do positivismo, há um espaço de liberdade e que cada fenômeno pode ser visto como um ato livre. Boutroux faz a crítica da ciência, realçando a relatividade de cada fenômeno social e critica o formalismo da ciência empírica, que deixa escapar a realidade viva e concreta (CAMBI, 1999).

Pode-se dizer (FRANCO, 2001) que a Pedagogia dos anos 50, até as revisões políticas, sociais e epistemológicas decorrentes do movimento de 1968, foi marcada por duas características: a) crescente processo de sua cientificação, com mesclagens variadas, incluindo influências do evolucionismo, do tecnicismo, das novas pesquisas psicológicas, do behaviorismo, entre outras; b) aprofundamento de seu caráter político-ideológico, podendo-se até dizer que a Pedagogia pós-guerra alinhou-se também em dois blocos e foi intérprete e protagonista de duas diferentes concepções de mundo.

A Pedagogia do Ocidente esteve mais envolvida na defesa dos princípios de uma democracia liberal, na busca de condições favorecedoras da reorganização do capitalismo; na organização de sistemas eficientes de ensino e na suposta pretensão do controle dos processos de cognição e aprendizagem. A raiz desta Pedagogia é o ativismo pedagógico, especialmente baseada na pedagogia deweyana, com retomadas e mesclagens isoladas de pedagogias religiosas, até metafísicas ou românticas, em processos contínuos de pedagogismos e antipedagogismos.

A Pedagogia do Leste esteve mais voltada a se estabelecer como Pedagogia Estatal, baseada inicialmente nos estudos de Marx, mas com profundas adaptações e revisões em diferentes regiões e pautadas em diferentes interesses, caso de sua presença em países de terceiro mundo, que assumem feições bem específicas, como em Cuba de Fidel ou mesmo a “Pedagogia Utópica” de Suchodolski em Varsóvia e, logo a seguir, no Brasil, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Os movimentos de 1968 marcaram um profundo antipedagogismo contra a pedagogia da época e este momento marcou o mundo definitivamente: reviraram os sustentáculos da cultura concebida, contorceram os pilares da sociedade, sacudiram as ideologias, alteraram o equilíbrio de forças entre sociedade adulta e juvenil, escancararam os argumentos contra os mecanismos repressores da sociedade, quer de extrema direita ou de extrema esquerda e anunciaram novas possibilidades libertadoras, à sociedade e emancipatórias ao homem. Foi um grande momento anti a pedagogia considerada como repressora e autoritária.

Sobre o antipedagogismo de 1968 Cambi (1999) afirma que a Pedagogia como saber institucionalizado foi desmontada em seus condicionamentos ideológicos, desvirtuada de seus processos, atitudes e valores autoritários, realçando ser a mesma um saber sempre engajado, alinhado a uma perspectiva de formação do homem; desta forma, deve-se alinhar pela emancipação e libertação dos homens.

Várias decorrências ocorreram, após 1968, destes movimentos entre pedagogistas e antipedagogistas, que fizeram balançar as certezas pedagógicas até então vivenciadas. Considero que talvez a mais profícua para a educação e a pedagogia, serão as decorrências dos estudos da escola de Frankfurt, além das pedagogias de autogestão na França, especialmente com Georges Lapassade; das propostas de desescolarização de Ivan Illich e da valorização da pedagogia do oprimido com Paulo Freire. A Pedagogia Ocidental vai adquirindo uma diferente feição, à medida que começa a incorporar as contribuições da Psicologia Cognitivista (especialmente, nos anos 50), as contribuições de Bruner, Bloom, Gagné e mais tarde, com outro tipo de influência, através das contribuições de Ausubel, Piaget, Vygotski, Wallon, Leontiev.

Os estudos de psicólogos teóricos do Behaviorismo também impregnam a Pedagogia da época: inicialmente Thorndike, depois Skinner e suas famosas “máquinas de ensinar” que traduzem o espírito da Pedagogia da época. Este momento será marcante à identidade da Pedagogia da época: ela se fortalecerá como Pedagogia da Instrução. A educação identifica-se com processos de organização da instrução e ela se transformará em disciplina científica operativa. A tecnologia acrítica, entusiasmada, parcial, bane os processos educativos, criativos, políticos, transformadores. É um novo e crescente pedagogismo: o excesso de tecnicismo que neste momento se acelera e que terá também, no século XXI, feições bem específicas fundamentadas em perspectivas do neoliberalismo. É preciso formar máquinas que acertem as boas respostas, não mais é preciso

formar consciência ou compromissos com a humanidade. Afinal a humanidade passa a ser vista como conquista de tecnologia!

Racionalidades na construção do conhecimento: a técnica e/ou reflexão?

O crescimento de novos significados e novas representações das finalidades da educação, que supervalorizam a organização da instrução e subestimam os destinos e valores educativos, apequenam e alteram a identidade da Pedagogia, fazendo-a abandonar seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, onde seu papel passa a ser o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, no sentido instrumental. Talvez seja esse o grande embate entre pedagogistas, acirradamente tecnicistas e a outra tendência, humanista e formativa a funcionar como antipedagogismo.

Raízes brasileiras da Pedagogia: por entre resistências e insurgência aos pedagogismos

Durante todo o período colonial, imperial e mesmo no início do período republicano encontramos no Brasil a presença de uma pedagogia filosófica, utilizada pelos jesuítas, da Companhia de Jesus. A orientação pedagógica dos jesuítas, fundamentada nos princípios da escolástica, era extremamente livresca e autoritária. Fundada na concepção essencialista do homem, pautava-se como prática educativa, pela memorização, pela repetição de exercícios e era totalmente dissociada dos problemas da realidade brasileira. A educação empreendida pelos jesuítas era destinada, especialmente, a dar cultura geral, sem qualquer preocupação com a qualificação ao trabalho, com a pesquisa ou com a qualificação de professores. (FRANCO, 2001). Era uma pedagogia, que em termos de intencionalidade social, atendia aos anseios de uma sociedade elitista, escravocrata, aristocrática, não podendo, conforme Fernando de Azevedo (1937, p.24) “contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época”.

Essa influência vai marcar muito a pedagogia brasileira e será aos poucos transformada, absorvendo as mudanças sócio-culturais-políticas do país e integrando outras tendências, em especial, após 1930, com o Movimento da Escola Nova, no bojo, principalmente, do pragmatismo de Dewey e das tendências tecnológicas posteriores, a pedagogia brasileira passa a gravitar em torno da concepção técnico-científica; movimentos pendulares entre pedagogismos e

antipedagogismos. Esta concepção vai impregnar bastante a prática pedagógica brasileira e configurar quase que toda estruturação legal-administrativa e pedagógica dos cursos de Pedagogia. Aos poucos, a Pedagogia brasileira vai superando a visão essencialista da natureza humana e incorporando uma concepção centrada na questão da existência, da vida e da atividade.

Percebe-se que são influências advindas, quer do pragmatismo de Dewey, quer de uma concepção mais romântica, na linha de Pestalozzi, Fröebel, Bergson e sem esquecer da influência da psicologia experimental, muito presente na realidade brasileira. Significa dizer que outros elementos começam a compor o pensamento de educadores e mais que tudo é importante realçar que a Pedagogia começa a se psicologizar, a se sociologizar, a se biologizar. Deixará de ser vista como ciência unitária, mas também não será vista como ciência integradora.

No bojo deste clima, ou grande produtor deste clima, que é conceitual e político essencialmente, emerge um forte movimento entre educadores brasileiros, bastante antipedagoga, no sentido que aqui realçamos, com vistas a um processo de renovação das práticas escolares, conhecido como “*Manifesto dos Pioneiros da Educação*” e teve seu auge, enquanto concepção, em 1932 quando redireciona a epistemologia da pedagogia, no sentido do pragmatismo utilitarista de Dewey.

Este movimento ganha força e chega mesmo a impregnar o espírito da época, com repercussões históricas marcantes, porque, de alguma forma, atendia aos anseios da classe política dominante. Saviani (1983) referenda este ponto de vista, ao dizer que a escola era vista como elemento de concretização da política liberal da classe dominante, como a redentora da humanidade, para funcionar como a esperança do povo. À medida que esta escola é percebida pela classe popular como não atendendo a estes anseios, usa-se o argumento, no discurso oficial, de que é preciso reformular a escola. Assim a Escola Nova passa a ter um espaço de atuação e visibilidade, consentido e incentivado pela classe política e classe social dominante. Diz o autor: “a Escola Nova surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita” (SAVIANI, 1983, p. 31). Portanto, nas mediações entre antigos pedagogismos e novos antipedagogismos. Com o advento do *escolanovismo*, as preocupações educacionais vão abandonar o terreno do político e se abrigar no âmbito técnico-pedagógico, com isto desmobilizando as forças populares que se organizavam, e servindo de instrumento à manutenção da hegemonia da classe dominante.

Este clima vai produzindo uma Pedagogia que, no dizer de Libâneo (1999, p14), estará assumindo “ora uma conotação instrumental de ênfase no caráter técnico-administrativo da educação, ora conotação de operacionalização metodológica” e ainda, mais sério que isto, é que os estudos pedagógicos estarão sendo identificados apenas para referirem-se à formação de professores, ou para organizar métodos e técnicas de ensino. Perde-se o aspecto fundamental da Pedagogia como reflexão, como orientadora dos espaços educacionais para formação de cidadãos, como crítica de ações educacionais. É neste contexto que os cursos de Pedagogia são criados, em 1939, para formar o professor de cursos normais, bem como o bacharel, para exercício dos cargos técnicos de educação. Não se pode esquecer que 1939 é um momento político de ditadura brasileira.

No Brasil, na confluência do contexto político cultural, que antecedeu ao golpe militar de 1964, com a expansão de movimentos educacionais de base e o novo papel exercido pela Igreja Católica, surge um importante movimento epistemológico da pedagogia brasileira: A Pedagogia do Oprimido, com Paulo Freire, que carrega as características de uma pedagogia crítico-emancipatória, embora não exclusivamente. Esta pedagogia foi a grande e mais importante reação ao pedagogismo vigente em meados do século XX, quando esclarece e opõe literalmente o que chamou de educação bancária a uma outra forma de educar e ensinar denominada de educação libertadora. Esta pedagogia vem conferir um novo panorama à epistemologia pedagógica, mesclando diversas concepções filosóficas, carregando uma proposta eminentemente política, não conivente com a da ideologia da classe dominante. Mesmo tendo sido um processo precocemente abortado pelo golpe militar de 1964, suas raízes estavam fincadas, e germinaram em outros espaços e tempos.

O trabalho pedagógico de Paulo Freire com a educação de adultos carrega um grande rompimento epistemológico com a intencionalidade da educação vigente no Brasil. Até então, pressupunha-se a educação como uma forma de encaminhar os educandos à cultura letrada da elite e Paulo Freire recoloca esta situação, no sentido de alertar que a educação tem por finalidade a humanização do próprio homem e deve ser um instrumento que permita ao educando ressignificar sua humanidade, redescobrir seu lugar no mundo, amalgamar-se com sua cultura, dela se fazer um elemento e transformar essa cultura à medida que a apreende e se transforma como elemento da cultura. Portanto a educação passa a ser vista não mais como instrumento que deva propiciar a posse de uma cultura estranha e construída por outros, mas um processo de fazer dos educandos, homens em plenitude com seu papel de produtor, interpretador de

cultura e capaz de apreender e construir cultura. Enfim, nova tensão pedagogo/antipedagogo: a educação se destina a formar homens ou a dotá-los de conhecimentos previamente selecionados e julgados como sendo os necessários?

Está certo que Paulo Freire não descarta a importância da cultura letrada; no entanto é uma questão de encarar o fenômeno da relação homem mundo de maneira diferente: antes de ser método e técnica de transmissão, a educação deve ser um ato político, que organiza a intencionalidade do ensino, a partir do sujeito, visto sempre em seu coletivo social. Paulo Freire não desconsiderava o papel da informação, mas considerava que as informações de nada servirão se, paralelamente ao ato de conhecer, o sujeito não criar uma “nova teoria do conhecimento” que será a matriz de um novo quadro interpretativo, que irá permitir ao aluno reelaborar seus conhecimentos dentro de uma nova ótica, a ótica do sujeito.

Em 1958, no Congresso Nacional de Educação de Adultos, Freire colocava que o processo educacional da alfabetização de adultos deveria firmar-se na consciência da realidade cotidiana e jamais reduzir-se à leitura de letras e palavras. Sua proposta passa a ser um grande divisor de águas frente a uma educação que, ao se tecnificar, supunha-se neutra, mas era opressiva e elitista e servia para a manutenção das tradições arcaicas e discriminatórias, secularmente vigentes no país.

Vários embates enfrenta Paulo Freire ao combater vários positivismo arcaicos e arraigados na cultura brasileira: frente ao peso do ensino verbalista decorrente dos estudos de Herbart, ele propõe uma teoria do conhecimento que será a mediação entre sujeito e cultura; frente ao ativismo da escola *deweyana*, ele vai propor uma ação transformadora do sujeito e da realidade; frente à histórica separação entre teoria e prática, sempre reafirmada pelos teóricos positivistas, ele proporá a práxis; frente às aulas dirigidas por discursos e narrativas, ele sugerirá o diálogo; frente ao conformismo e adaptação ao social, ele proporá a conscientização; contra a pedagogia do colonizador que instrumentaliza os alunos para bem servirem ao sistema, ele propõe a pedagogia do oprimido, fazendo do aluno um sujeito histórico.

O pensamento de Paulo Freire carrega diversas nuances de variadas tendências filosóficas. Ele próprio diz: “minha perspectiva é dialética e fenomenológica”, porém seu próprio pensamento sofre evoluções que são hoje bastante analisadas no cenário mundial. Schmied-Kowarzik (1983, p. 69) escreve

que Freire, ao entrelaçar temas cristãos e marxistas, retoma a relação originária entre dialética e diálogo, definindo a educação como a experiência dialética da libertação humana.

A obra de Freire no Brasil foi também bruscamente interrompida, mas teve diversas continuidades no mundo, demonstrando sua pertinência como fundamento de uma pedagogia que, aliando ciência, arte e política, influenciou outras áreas do saber e apresentou diretrizes que foram profundamente utilizadas por vários trabalhadores sociais em suas práticas: filósofos, terapeutas, médicos, cientistas. Sua obra prenunciou um tratamento interdisciplinar das ciências, enriquecendo o trabalho de educadores com novas formas de pesquisa, como a pesquisa participante, demonstrando que a Pedagogia pode ser uma ciência articuladora de saberes e também instrumento fundamental, essencial, à emancipação da humanidade. Mostra sua obra que o antipedagogismo é uma atitude de renovação e transformação, porque se organiza como pensamento crítico e como prática ideológica.

Por uma Pedagogia Decolonial/Intercultural

De acordo com Santos (2009), um projeto educativo emancipatório, precisa considerar as condições do multiculturalismo, inerentes à sociedade globalizada, além de uma radical mudança de racionalidade na veiculação do conhecimento. O autor propõe substituir a “aplicação técnica” da ciência que, na racionalidade moderna, pretendeu converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos, excluindo a possibilidade de consideração dos aspectos humanos nas soluções científicas e deveríamos optar pela “aplicação edificante” da ciência, na qual o conhecimento é sempre usado em situações concretas e quem o manipula está “existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação” (SANTOS, 2009, p. 22).

Concordando com o autor (Boaventura Santos), acredito que o principal projeto político do pensamento pedagógico hoje, será o da inclusão do sujeito nas práticas pedagógicas, resistindo ao avanço da despersonalização das práticas educativas e insistindo nas práticas interculturais que poderão contribuir para novos entendimentos coletivos e culturais. Essa talvez seja a principal insurgência pedagógica: resistir às práticas neoliberais que excluem e despersonalizam o sujeito e insistir nas práticas inclusivas, dialogais, participativas.

Resistir ao ensino de um lado só, resistir ao ensino como doutrinação tecnológica, resistir às práticas que colocam todos em competição com todos e ousar buscar práticas de solidariedade, de partilha de conhecimento; de forma que as perspectivas interculturais e inclusivas possam ser incorporadas, transformando-se em políticas, culturas e práticas assumidas/vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A insurgência demanda inovar nos processos e práticas cotidianas escolares. Candau (2012) realça que a construção de práticas socioeducativas na perspectiva da interculturalidade exige posicionamentos novos frente às dinâmicas habituais que persistem nos processos educativos escolares, que são muitas vezes padronizados e homogeneizados, desconsiderando as especificidades dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam. Práticas interculturais favorecem dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica e utilização de múltiplas linguagens que estimulam a construção coletiva (CANDAU, 2012, p. 246).

É preciso repensar práticas pedagógicas que carreguem a contra hegemonia de muitos séculos de dominação pela escola. Precisamos que as escolas resgatem e construam espaços de questionamento; de diálogos formativos; de resignificação da cultura escolar; de partilha de significados e de um currículo que expanda e fortaleça as oportunidades emancipatórias. Esclarecimentos críticos, ao invés da tutela da informação; práticas de convivência construtiva e dialógica, ao invés de mecanismos de reprodução do saber, de disciplina castradora. Que todos na escola construam a capacidade de falar pela própria boca, de pensar pelos próprios parâmetros e de dialogar para a construção de novos saberes. É preciso fazer da educação escolar um programa deliberado de resistência, de consciência e de formação de humanidade.

Resistindo e considerando

Alguns princípios referendam e marcam meus trabalhos com a pedagogia crítica:

a) *A escola pública é uma condição para o exercício e vivência dos ideais democráticos e universais.* Como tal deve ser considerada como um direito de todos, como estruturante das relações sociais e políticas e um espaço tempo de vivência plural, para além e aquém das desigualdades sociais, culturais, éticas; um lugar de reconhecer, cuidar, apropriar-se do patrimônio cultural de nossos ancestrais. Assim realço: é a ideia de escola, o conceito de escola precisa ser

restaurado, de forma a dar condições para as insurgências necessárias à prática pedagógica;

b) Decorre do princípio anterior e talvez seja consenso: *A concepção de um espaço público, laico, gratuito e de convivência plural; espaço de formação de possibilidades, acessível a todos e com todas as condições de garantias de co-construção do saber produzido, em múltiplas leituras e interpretações que permitem a cada sujeito apropriar-se de suas concepções de mundo em articulação com seu grupo social e com o momento presente. Uma escola, como espaço público, que atinja os objetivos de instrução e de formação para todos. Uma escola que alfabetize para as letras, para os números, para as atitudes sociais e coletivas, para as emoções, para a convivência solidária e coletiva; para a sustentabilidade.*

c) *A educação não pode ser concebida, tratada, compreendida pela lógica do mercado. Educação é direito e não mercadoria. Como direito deve ser pública, laica e obrigatória. Como dever carece de incluir a todos e ofertar mecanismos, processos e agenciamentos para que todos tenham no espaço escolar as condições de bem viver e de bem desenvolver seu direito à cidadania.*

d) *A escola deve articular-se para a organização de um projeto educativo, com práticas pedagógicas que permitam a emancipação dos sujeitos, desmascarando projetos de dominação cultural que travestidos de naturalidade e neutralidade, impedem a plena vivência dos direitos fundamentais e produzem uma leitura única do mundo. Os diferentes lugares de fala precisam estar presentes, renovando e recriando subjetividades coletivas.*

e) *Os conhecimentos trabalhados/construídos na escola precisam impregnar-se das marcas pessoais dos sujeitos. Para isso as práticas pedagógicas precisam transmutar-se em processos de conscientização/problematização e de autonomia intelectual. É preciso que os princípios pedagógicos freireanos adentrem a práxis escolar*

f) *Pedagogia e a Didática não podem estar a serviço da exclusão, mas sim ao lado de projetos e práticas sustentáveis, solidárias, emancipatórias, que desenvolvam consciência dos direitos e deveres; do lugar social de cada um; da necessária premência da vida coletiva.*

Assim proponho uma luta pedagógica de resistência/insurgência através da pedagogia crítica insistindo em espaços para a emergência de cada sujeito nas práticas pedagógicas, evitando sua subjugação na torrente da homogeneização e

padronização de modelos e formas de ensinar e pensar; a busca de práticas pedagógicas que atuem a favor do esclarecimento, da criatividade e da convivência entre sujeitos; práticas problematizadoras que induzam à pesquisa e à investigação do cotidiano, incentivando os processos de pensamento, autonomia intelectual e de reflexão coletiva.

Referências

- AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- COMENIUS, Juan Amós. **Didáctica Magna**. Madri: Akal, 1986.
- DEWEY, J. **La ciência de la education**. Buenos Aires: Losada, 1976.
- DURKHEIM, E. **Éducation et sociologie**. Paris: PUF, 1985
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 152-170. 2017a.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, 161-173, mai./ago. 2017c
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP/INEP)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista Política e Gestão Educacional (online)**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 964-978, nov. 2017b.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Verbete: antipedagogismo. **REVEC: Revista de Estudos Culturais**. v.2, p.99 - 110, 2015
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia. **Tese de doutoramento**. Universidade de São Paulo. FE. USP. 2001.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia como ciência da Educação**. Editora Cortez, São Paulo, 2008 (2 ed. rev. e ampl.)
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. Editora Cortez. São Paulo. 2012.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1980.

GAUTHIER, C. e TARDIF, M. **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade a nossos dias**. Editora Vozes. Petrópolis. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, n. 68/especial, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Direitos humanos: o desafio da interculturalidade”, **Revista Direitos Humanos**, 2, 10-18.2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Notas:

ⁱ FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Verbetes: antipedagogismo. **REVEC: Revista de Estudos Culturais**. v.2, p.99 - 110, 2015

*Recebido em: setembro de 2021
Aceito para publicação: setembro de 2021*