

DIÁLOGO COM MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO: O LUGAR DA DIDÁTICA HOJE NA FORMAÇÃO DOCENTE¹

DIALOGUE WITH MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO: THE PLACE OF DIDACTICS IN TEACHER EDUCATION TODAY

DIÁLOGO CON MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO: EL LUGAR DE LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE HOY

Ivan Fortunato²

Andréia Nunes Militão³

Altair Alberto Fávero⁴

Maria Amélia Santoro Franco⁵

APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA



A professora Maria Amélia Santoro Franco é uma das vozes mais influentes no campo da Pedagogia no Brasil. Pedagoga, mestre em Psicologia da Educação, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora em Pedagogia pela Université Paris VIII/Universidade Federal de Sergipe. Sua trajetória reúne experiência na docência universitária, na coordenação de programas de pós-graduação. Suas pesquisas em Pedagogia fundamentam

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Bolsa PIPD

² Instituto Federal de São Paulo – IFSP – Itapetininga – SP – Brasil – <https://orcid.com/0000-0002-1870-7528> – ivanfrt@yahoo.com.br.

³ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS – Dourados – MS – Brasil – <https://orcid.com/0000-0002-1494-8375> – andreiamilitao@ufgd.edu.br.

⁴ Universidade de Passo Fundo – UPF – Passo Fundo – RS – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283> – altairfaver@gmail.com.

⁵ Universidade Católica de Santos – UNISANTOS – Santos – SP – Brasil – <http://orcid.org/0000-0003-3867-5452> – ameliasantoro@uol.com.br.

Editor de seção: Altair Alberto Favero

■ <https://doi.org/10.17058/rea.34.20906>

Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 34, p. e20906. 2026.

ISSN: 1982-9949



uma Didática crítica, considerada por ela como teoria da formação e não apenas uma teoria do ensino, como habitualmente é percebida na academia.

Neste momento em que o campo da Didática é chamado a se reinventar em suas articulações com a teoria e a prática, com os contextos escolares e formativos, com a tecnologia e com os desafios epistemológicos decoloniais, convidamos a professora Maria Amélia para refletir conosco sobre “Didáticas e Formação Docente: perspectivas teóricas, experiências formativas e práticas transformadoras”.

Realizamos esta conversação à distância, *online*, de maneira assíncrona. Uma conversação potente, que nos coloca em estado de reflexão sobre o lugar da Didática hoje na docência, desde a formação inicial ao exercício cotidiano do magistério.

Pergunta: Professora, como a senhora entende o lugar da Didática hoje, diante dos desafios educacionais contemporâneos e das tensões entre técnica, política e ética no ato de ensinar?

Maria Amélia: Quando penso no lugar da Didática hoje, não a compreendo como um conjunto de técnicas de ensino, nem como planejadora de um ensino bancário e conteudista, mas como um *campo epistemológico* que articula, de forma indissociável, os princípios da pedagogia crítica, integrando *política, ética e técnica* no ato de ensinar. A Didática, tal como venho discutindo em meus estudos, só ganha sentido quando é compreendida a partir da *práxis pedagógica*, isto é, da ação docente refletida, situada e comprometida com a formação humana. Isso pressupõe um professor com autonomia para construir seu trabalho.

Vivemos um tempo em que as políticas educacionais tendem a reduzir o ensino a protocolos, checklists e indicadores. Há uma pressão crescente para transformar o professor em executor de metodologias padronizadas, como se ensinar fosse apenas aplicar procedimentos prescritos. Nesse cenário, defender a Didática como ramo da ciência pedagógica é afirmar que o ato de ensinar nunca é neutro. Ensinar é sempre um ato político, porque implica escolhas sobre quais saberes são legitimados; é um ato ético, porque envolve relações humanas e responsabilidade com o outro; e é um ato técnico, porque requer conhecimento teórico-metodológico consistente.

No entanto, a prática da Didática é muito complexa, porque o ensino é uma atividade cercada de imponderáveis. Como ensinar o outro? Como penetrar nas profundezas do outro e habilitá-lo a aprender o que eu, como professora, acho necessário ou prudente aprender?

Minhas pesquisas em salas de aula de diferentes espaços e tamanhos têm me conduzido a considerar que o papel da Didática, embora muito necessário, é complexo, o que torna sua atuação limitada frente à imensidão de circunstâncias que cercam o momento de ensinar; o momento pedagógico do ensinar. Frente a tantos muros que separam a vida escolar da realidade; frente a tantos obstáculos para conduzir o ensino às salas de aula, eu pergunto: o que pode a Didática? Isso porque, conforme já muito escrevi, os ensinamentos estão sempre acontecendo, em torno de todo ser humano, sempre em elaboração; eles acontecem à nossa volta; de forma espontânea e rebelde; posso dizer que aprendo o que consigo aprender e não aprendo muitas coisas que supostamente deveria aprender, mesmo havendo muita insistência externa para isso. Mais incrível ainda: aprendo sem nem saber que aprendi! De repente, algumas coisas começam a criar sentido em minha subjetividade e eu percebo que sei mais do que pensava!

A Didática precisa entrar nesses meandros entre desejos, mobilizações e interpretações do sujeito. Planejar e avaliar o ensino é mergulhar numa dinâmica entre sujeitos, entre os *deveres* e as impossibilidades.

Um professor ensina pelo seu ser e estar na docência; pelas suas palavras, sentimentos, emoções, valores. Um professor não ensina apenas uma tarefa prevista, pois está sempre *ensinando-se*, como diz Freire, ensinando e aprendendo a ensinar; ensinando e aprendendo a ser; ensinando e aprendendo a buscar. Eu hoje, depois de tantos anos (mais de meio século) em processo de docência, em escutas e diálogos com alunos, tenho a certeza de que eu posso interferir na relação do aluno com o saber; eu posso mobilizar curiosidades; incentivar múltiplas e contínuas reflexões; suscitar alguns valores; apostar no desejo de busca epistemológica e no *ser mais* de cada um; o que pode redundar em novos olhares para a realidade e, conseqüentemente, em aprendizagens mútuas. Mas não acredito que a Didática me faça apenas planejar, oferecer, receber e avaliar. A Didática me faz compreender a complexidade do ato de ensinar; me faz compreender que cada pessoa é única em sua disponibilidade/possibilidade de aprender; me faz perceber que não há saber em si que mereça ser meramente absorvido; me reafirma que há um sujeito que sabe coisas e aprende o que deseja; a Didática me faz perceber a delicadeza necessária para entrar nas subjetividades do outro que aprende comigo e me faz aprender com ele. A Didática me faz perceber que tudo se faz no gerúndio: estamos sendo à medida que aprendemos e estamos aprendendo à medida que vamos sendo percebidos por nós mesmos.

Nessa perspectiva, acredito que a Didática convoca o professor a construir/reinventar sua prática. Defendo que a Didática, hoje, precisa assumir um lugar de resistência e reexistência: resistência às políticas de esvaziamento da função docente e reexistência na produção de

sentidos, na construção de práticas didáticas que tenham como horizonte a formação de sujeitos capazes de ler o mundo, interpretá-lo e transformá-lo.

Assim, diante dos desafios contemporâneos, reafirmo que a Didática continua sendo talvez mais do que nunca o coração crítico da Pedagogia, o território onde o ensinar pode se concretizar como espaço de emancipação de formação crítica do aluno, de compromisso democrático e de esperança pedagógica.

Pergunta: Suas pesquisas evidenciam a inseparabilidade entre teoria e prática. O que ainda nos impede de superar essa cisão na formação docente e que caminhos a Didática pode abrir para uma práxis transformadora?

Maria Amélia: É verdade! De fato, minhas pesquisas têm reiterado que não existe prática pedagógica sem teoria, assim como não existe teoria viva que não se enraíze na prática. A cisão entre teoria e prática persiste não porque seja real, mas porque foi historicamente construída por políticas de formação docente que fragmentam o trabalho pedagógico. Ainda mantemos modelos formativos que separam cursos teóricos de experiências escolares, que tratam conhecimentos pedagógicos como abstrações e que depositam nos estágios não críticos, muitas vezes reduzidos a uma dimensão meramente burocrática, a tarefa impossível de compensar lacunas estruturais.

O que nos impede de superar essa cisão é, em grande medida, uma concepção tecnicista do ensino que transforma o professor em aplicador de métodos prescritos e desresponsabiliza as instituições formadoras de construir experiências formativas profundamente ligadas à vida real das escolas. Soma-se a isso a cultura acadêmica que, muitas vezes, privilegia discursos teóricos descolados das contradições concretas da sala de aula. Assim, a teoria aparece como discurso sobre a prática, e não como compreensão crítica que emerge dela e retorna a ela.

Compreendida nessa perspectiva, a Didática pode abrir caminhos importantes para romper esse ciclo. Quando compreendida como campo que articula ética, política e técnica, ela convoca o professor a produzir sentido para sua própria ação. A Didática, nesse entendimento, é espaço de elaboração e de análise da prática, não como relato, mas como movimento investigativo. É nessa direção que proponho a Pesquisa-Ação Pedagógica, que transforma o professor em pesquisador de sua própria prática e possibilita que teoria e prática se constituam mutuamente.

Para que a práxis transformadora aconteça, é preciso que a formação docente se organize em torno de problemas reais da educação, de situações vividas nas escolas e de diálogos permanentes com os sujeitos que nelas atuam. A Didática pode favorecer esse processo, porque

permite que o professor compreenda a complexidade do ato de ensinar e, ao mesmo tempo, desenvolva autonomia para criar caminhos próprios.

Superar a separação entre teoria e prática é afirmar que o conhecimento pedagógico nasce da realidade concreta e retorna a ela. É assumir que o professor é produtor de saber, que sua prática tem densidade teórica e que, quando investigada e reconstruída criticamente, se torna lugar de emancipação. A Didática, nesse sentido, mantém vivo o horizonte da práxis transformadora e sustenta a esperança de uma educação comprometida com a democratização dos saberes e com a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo.

Quero ainda realçar que essa cisão não é epistemológica, mas histórica e estrutural. O que ainda a sustenta é esse modelo formativo que fragmenta o trabalho pedagógico, dissociando disciplinas teóricas das vivências concretas das escolas e reduzindo o estágio a um cumprimento burocrático. Persistem, ainda, concepções tecnicistas de ensino que transformam o professor em aplicador de métodos prescritos, impedindo que ele reconheça sua prática como lugar de produção de conhecimento. A não consideração dos estudos e métodos da pedagogia crítica acentua a permanência da Didática em sua perspectiva tecnicista ou neotecnicista. A Didática ainda não se permitiu realizar as rupturas necessárias para que teoria e prática sejam compreendidas na dialética da práxis pedagógica. Será preciso, literalmente, quebrar os muros das salas compartimentadas; da lógica disciplinar; da linearidade; da verticalidade das relações e das históricas colonizações de práticas e valores didáticos.

A Didática pode contribuir decisivamente para superar esse cenário, sobretudo quando compreendida na perspectiva que venho defendendo da Didática Crítico-Multidimensional. Essa abordagem assume que a prática docente é sempre atravessada por diferentes dimensões: ética, política, técnica, estética, cultural e afetiva. A prática não é apenas o fazer, assim como a teoria não é apenas pensamento abstrato. O ensino acontece por mediação dos sujeitos envolvidos, no encontro entre essas dimensões, que se iluminam mutuamente. Quando a formação docente reduz a Didática a técnicas de ensino, impede-se que o futuro professor reconheça essa complexidade e se perceba como sujeito ativo na construção da práxis.

É por isso que defendo que a Didática Crítico-Multidimensional é um caminho potente para uma práxis transformadora. Ela permite compreender que o professor pensa enquanto faz, e faz enquanto pensa. Permite reconhecer que toda prática contém uma teoria, explícita ou implícita, e que toda teoria se transforma quando encontra o chão da escola. Permite, ainda, que o professor analise criticamente suas ações, identifique as contradições que atravessam o cotidiano escolar e elabore alternativas pedagógicas mais coerentes com seus valores e propósitos.

Nesse horizonte, a Pesquisa-Ação Pedagógica tem sido um instrumento fundamental, porque transforma a prática em campo investigativo e o professor em pesquisador de si mesmo e do seu contexto. Ao investigar sua própria ação, o professor faz emergir as teorias que a sustentam e cria compreensões que retornam para a prática com potência transformadora.

Superar a separação entre teoria e prática exige reconhecer que o conhecimento pedagógico nasce das experiências vividas, das tensões reais da escola e se enriquece pela reflexão crítica. A Didática Crítico-Multidimensional mantém vivo esse movimento de ida e volta entre compreender, refletir e atuar. É nesse movimento que se funda a práxis transformadora, capaz de afirmar a autonomia docente, democratizar o conhecimento e produzir uma educação comprometida com a dignidade e a emancipação dos sujeitos.

Pergunta: Vivemos um contexto de avanços da padronização curricular e de políticas neoliberais que afetam o trabalho dos professores. Como resistir sem perder de vista a Didática como campo de emancipação e de potência formativa humanizadora para as futuras gerações?

Maria Amélia: Sim, vivemos um contexto em que a padronização curricular, os sistemas de avaliação em larga escala e as políticas neoliberais têm reduzido a complexidade do ensinar a protocolos e indicadores. É um movimento que tenta transformar a escola em máquina, o currículo em receita e o professor em executor de tarefas previamente definidas. Essa racionalidade tecnocrática ameaça a autonomia docente e empobrece o sentido profundo da educação como formação humana.

Resistir, porém, não significa negar a realidade nem recusar toda forma de organização curricular. Significa, acima de tudo, não perder de vista que a Didática é um campo de emancipação, porque se ocupa da relação viva entre sujeitos, saberes e mundo. A Didática, compreendida na perspectiva que venho defendendo, é um território ético-político que convoca o professor a compreender o porquê e o para quê de cada escolha pedagógica. Não há neutralidade possível quando trabalhamos com educação; há sempre decisões que afirmam ou negam a dignidade dos sujeitos.

A Didática Crítico-Multidimensional é, nesse cenário, uma chave fundamental de resistência. Ela nos permite enxergar que a ação pedagógica não se reduz ao cumprimento de metas curriculares. Ensinar envolve a imprevisibilidade da vida e a multideterminação de cada contexto, o que impõe a consideração conjunta das dimensões éticas, estéticas, afetivas, políticas e culturais, que nunca caberão em manuais de padronização. Quando o professor compreende a

multidimensionalidade de sua prática, ele ganha força para reconstruir o currículo a partir da realidade concreta dos estudantes, dando a ele vida e sentido.

Em recente pesquisa que realizei, compreendi que os docentes de escola estadual do Ensino Básico associam a Didática ao *fenômeno ensino*; no entanto, a compreensão e a prática desse fenômeno *ensino* cristalizam-se como uma atividade dissonante, precária e desvinculada das necessidades e urgências do momento atual. Ou seja, sabem que é a Didática que pesquisa o ensino, mas não sabem o que fazem para realmente ensinar, quando se defrontam com esta tarefa. Acabam descomplicando essa situação dissonante e buscam fórmulas antigas e gastas de se ensinar, predominantemente vinculadas a uma prática bancária. Enfim, esperam da Didática regras de fazer talvez milagres na sala de aula, pois tratam o ensino como algo impossível de realizar. Daí buscam fórmulas antigas ou se apegam em modelos prontos de “dar a aula”. Portanto, nessas circunstâncias, rompem com a identidade epistemológica da Didática e tecnificam a prática. E então, o ensinar fica mais impossível ainda!

É nesse horizonte que a Pesquisa-Ação Pedagógica se torna instrumento de resistência e criação. Ao investigar sua própria prática, o professor evidencia as contradições do cotidiano escolar, identifica os limites impostos pelas políticas de padronização e elabora estratégias que preservam a autonomia e a potência formativa do ato de ensinar. Não se trata de desobedecer, mas de **reexistir**: reinventar o cotidiano escolar de modo crítico, criativo e comprometido com a humanização.

Acreditar na Didática é acreditar que o ensino pode, sim, abrir caminhos de esperança para as futuras gerações. Mesmo em contextos de controle, há frestas, há gestos, há escolhas que reafirmam a dignidade dos estudantes. A resistência acontece quando o professor mantém vivo o compromisso com a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo e transformá-lo. A Didática, nesse sentido, continua sendo o chão em que plantamos esperança e construímos a possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Pergunta: A senhora tem discutido a necessidade de pluralizar os saberes didáticos. Como perspectivas decoloniais e experiências formativas em contextos diversos podem recolocar a Didática em diálogo com as realidades das escolas brasileiras?

Maria Amélia: Quando discuto a necessidade de pluralizar os saberes didáticos, faço isso a partir da compreensão de que a Didática não é um repertório de técnicas, mas um campo de formação que se constitui historicamente, culturalmente e politicamente. A Didática Crítica que venho defendendo parte do reconhecimento de que o ato de ensinar nasce de múltiplas matrizes de

saber: saberes da tradição pedagógica, saberes da experiência, saberes culturais, saberes comunitários, saberes das infâncias e juventudes, saberes produzidos em práticas coletivas de resistência.

No Brasil, onde convivem diferentes territorialidades, desigualdades e expressões culturais, uma Didática centrada apenas em modelos eurocêntricos e homogêneos não é capaz de responder às demandas reais das escolas. As perspectivas decoloniais nos ajudam a compreender que a colonização não se deu apenas sobre territórios, mas também sobre epistemologias. Por isso, a Didática precisa deslocar seu eixo, reconhecendo que há outros modos de ensinar e aprender que não cabem nos paradigmas tradicionais. E, além de tudo, repensar: para quê? E para quem ensinar? E, sobretudo, o que ensinar, ou melhor, o que se pode/deve pretender ensinar? Faço sempre uma crítica à BNCC [Base Nacional Comum Curricular] que, aliada ao neoliberalismo pedagógico, que impõe controle e opressão à autonomia aos docentes, estrangula qualquer possibilidade de se refletir a partir do sujeito da aprendizagem, do outro da relação.

As experiências formativas em contextos diversos como os quilombolas, indígenas, periféricos, rurais, ribeirinhos, escolas da educação de jovens e adultos, mostram que o ensino se reinventa quando dialoga com a vida dos sujeitos. Esses contextos revelam práticas pedagógicas que afirmam identidades, valorizam saberes locais e constroem sentidos para o aprender. Uma Didática Crítica precisa ouvir essas práticas, acolher suas perguntas e reconhecê-las como produção legítima de conhecimento pedagógico. Acabei de organizar o livro *Pedagogias Emergentes* [pela editora Cortez, 2026], no qual essas questões se impõem. As vozes historicamente silenciadas emergem com força e novos valores. É preciso que haja outras didáticas que abram espaços de interlocução, escuta e diálogo.

Pluralizar os saberes didáticos, portanto, é recolocar a Didática em diálogo profundo com as realidades das escolas brasileiras. Isso implica formar professores capazes de analisar criticamente as condições concretas de seu trabalho, compreender os saberes presentes nos territórios e construir mediações pedagógicas que considerem as dimensões éticas, políticas, culturais e afetivas do ensinar.

Nesse caminho, a Didática Crítica torna-se uma teoria de formação porque instrumentaliza o professor para ler o mundo, interpretar as contradições da escola e agir sobre elas. Ela oferece ferramentas para que o docente transforme sua prática em ação reflexiva, dialógica e emancipadora. E permite que cada professor se reconheça como produtor de saberes didáticos e não apenas consumidor de modelos externos.

Mais do que pluralizar saberes, trata-se de pluralizar horizontes. A Didática, quando atravessada por perspectivas decoloniais e por experiências vivas das escolas, volta a ocupar o

lugar que lhe é próprio: o lugar de uma formação que humaniza, que dá voz aos sujeitos historicamente silenciados e que sustenta a possibilidade de uma educação comprometida com justiça social e dignidade.

Quando defendo a pluralização dos saberes didáticos, parto da compreensão de que a Didática não pode ser reduzida a um conjunto de orientações técnicas nem interpretada apenas a partir de modelos eurocêntricos que historicamente moldaram a formação docente no Brasil. A Didática Crítica que venho desenvolvendo reconhece que a ação pedagógica é atravessada por múltiplas dimensões: éticas, políticas, técnicas, estéticas, culturais e afetivas. Ensinar é sempre um ato plural, situado, inclusivo e, por isso, a Didática precisa dialogar com os diferentes territórios, realidades e saberes que constituem nossas escolas e nossa sociedade.

No artigo *Entre a lógica da formação e a lógica das práticas*, discuto que a formação docente não pode permanecer presa à lógica exclusivamente acadêmica, organizada em disciplinas, programas e conteúdos teóricos muitas vezes distantes da vida real das escolas. Essa lógica da formação é necessária, mas insuficiente. Paralelamente, existe a lógica das práticas, que nasce do cotidiano da sala de aula, das escolhas, improvisações, contradições e invenções que marcam o trabalho docente. Quando essas duas lógicas não dialogam, reforçamos a velha cisão entre teoria e prática.

Os saberes pedagógicos surgem justamente como mediação entre essas duas lógicas. Eles são saberes que se constituem quando o professor interpreta sua prática à luz das teorias e reconstrói as teorias à luz da realidade concreta da escola. São saberes críticos, reflexivos, historicamente situados. E é exatamente aqui que as perspectivas decoloniais entram como contribuição decisiva.

As epistemologias decoloniais nos lembram que a hegemonia de uma única forma de conhecimento apagou, durante séculos, saberes indígenas, quilombolas, africanos, femininos, periféricos e populares. Esses saberes foram silenciados ou considerados menos legítimos. Pluralizar os saberes didáticos significa reconhecer que a prática docente se enriquece quando dialoga com esses conhecimentos. Significa compreender que o estudante traz consigo histórias, culturas, cosmovisões e experiências que precisam ser incorporadas à ação pedagógica.

É preciso reconhecer que todos temos saberes e que os saberes outros ressignificam os nossos saberes.

As experiências formativas em contextos diversos do Brasil mostram que as escolas reinventam o ensino quando assumem sua territorialidade. Escolas quilombolas que articulam ancestralidade e currículo, escolas indígenas que organizam o tempo pedagógico segundo a lógica da comunidade, escolas periféricas que transformam a cultura jovem em potência

formativa, escolas rurais que valorizam os saberes do trabalho, da terra e da coletividade. Todas essas experiências revelam práticas pedagógicas que afirmam identidades e produzem saberes valiosos para a Didática.

Uma Didática Crítica precisa aprender com essas práticas, reconhecê-las como produção legítima de conhecimento pedagógico. E, ao mesmo tempo, precisa formar professores capazes de interpretar suas ações, analisar as contradições que atravessam a escola e reconstruir suas práticas a partir dos saberes pedagógicos que emergem do diálogo com os territórios.

Pluralizar os saberes didáticos, portanto, não é ampliar conteúdos, mas ampliar horizontes; reconhecer sentidos outros; compreender lógicas divergentes. É recolocar a Didática em diálogo com as realidades concretas das escolas brasileiras, assumindo que ensinar é sempre um encontro entre mundos, linguagens e histórias. Quando a Didática se abre às epistemologias decoloniais e às experiências formativas dos diferentes territórios do país, ela se torna novamente um campo de emancipação, de resistência e de afirmação da dignidade humana.

Nesse sentido, a Didática permanece como espaço privilegiado de formação de professores críticos, sensíveis e comprometidos. Professores que reconhecem que aprender e ensinar são movimentos partilhados, dialógicos e profundamente humanos. Professores que compreendem que a educação só se torna emancipadora quando pluraliza seus saberes e acolhe as vozes historicamente silenciadas. É nesse horizonte que vislumbro a potência formativa da Didática para as escolas brasileiras.

Pergunta: Neste momento, tecnologias digitais e inteligência artificial generativa entram no cotidiano escolar e da formação. Que critérios éticos e pedagógicos deveriam orientar esse uso para que a tecnologia não fragilize, mas fortaleça a docência?

Maria Amélia: Vivemos um tempo em que as tecnologias digitais e a inteligência artificial generativa passam a ocupar lugar significativo na formação docente e no cotidiano das escolas. Esse movimento não pode ser ignorado, mas também não pode ser acolhido sem reflexão crítica. A tecnologia não é neutra; ela carrega concepções de mundo, modos de operar, interesses econômicos e lógicas de racionalidade que podem tanto fortalecer quanto fragilizar o trabalho docente.

Na perspectiva da Didática Crítica que venho defendendo, o primeiro critério ético é reconhecer que nenhuma tecnologia substitui o professor. A mediação humana, fundada em ética, sensibilidade, cultura, experiência e compromisso formativo, é insubstituível. A função docente

é sempre relacional, e a relação não se automatiza. Nesse sentido, a tecnologia deve ser vista como complemento, e nunca como centro do processo educativo.

Um segundo critério é compreender que o uso das tecnologias precisa dialogar com a lógica das práticas. Não faz sentido impor recursos digitais a todas as escolas como se fossem soluções universais. As práticas pedagógicas são situadas culturalmente, atravessadas por realidades materiais e por diferentes modos de aprender. A tecnologia só fortalece a docência quando nasce de escolhas contextualizadas, pensadas a partir das necessidades reais dos estudantes e da identidade pedagógica de cada escola.

O terceiro critério diz respeito aos saberes pedagógicos. A tecnologia pode fragilizar a docência quando transforma o professor em operador de plataformas. Para que isso não ocorra, o professor precisa analisar criticamente o que a tecnologia produz: que tipo de conhecimento oferece, que formas de pensamento estimula, que modos de aprender valoriza. É a partir dessa reflexão que os saberes pedagógicos se renovam e se ampliam. O professor precisa compreender a tecnologia para ressignificá-la, e não simplesmente utilizá-la.

Também é fundamental que a tecnologia não aprofunde desigualdades. Em um país como o Brasil, onde existem escolas com alta conectividade e outras sem acesso ao básico, o uso digital precisa ser orientado por critérios de justiça social. A tecnologia só fortalece a docência quando democratiza oportunidades, amplia repertórios culturais e possibilita que estudantes historicamente excluídos tenham acesso à produção e à circulação de conhecimentos.

O critério de formação docente talvez seja o mais decisivo. A lógica da formação precisa oferecer tempo, espaço e condições para que professores discutam o impacto ético e pedagógico das tecnologias. Não podemos permitir que a formação se torne apenas um treinamento para usar ferramentas. Ela precisa apoiar a construção de um olhar crítico, capaz de compreender a complexidade do digital e de identificar os riscos de vigilância, padronização e perda de autonomia profissional.

A tecnologia só fortalece a docência quando está subordinada a um projeto pedagógico humanizador. É esse projeto que determina o uso ético e crítico dos recursos digitais. Quando o professor se entende como autor de suas escolhas didáticas, quando reconhece a centralidade da relação pedagógica e quando se apoia nos saberes pedagógicos para interpretar o digital, a tecnologia passa a ampliar possibilidades de criação, reflexão e emancipação.

Nesse horizonte, o uso de tecnologias e de IA generativa não substitui a Didática, mas a desafia a se reinventar. Cabe à Didática acolher esses desafios, interpretá-los e transformá-los em potência formativa, mantendo viva a centralidade do humano, da autonomia docente e da educação como prática de liberdade.

Pergunta: Para finalizar: diante de tantos atravessamentos, o que significa esperar a docência hoje? Que mensagem a senhora deixaria às/os docentes e pesquisadoras/es que seguem apostando na escola como espaço de humanidade?

Maria Amélia: Quando falo em *esperar a docência* hoje, não me refiro a um sentimento ingênuo ou a uma esperança passiva que aguarda tempos melhores. Penso a esperança no sentido Freireano, como ação crítica e coletiva, que implica movimento, decisão, compromisso e coragem para enfrentar as contradições do presente. Esperar é um ato ético e político. É a escolha cotidiana de não desistir da escola como lugar de humanidade e de não renunciar à docência como prática de liberdade.

A Didática Crítica que venho construindo parte dessa compreensão. Ela reconhece que ensinar é sempre uma aposta no outro e no mundo. A docência é atravessada por tensões, por políticas que nem sempre reconhecem sua centralidade, e por desafios profundos trazidos pelas desigualdades sociais. Mas, ao mesmo tempo, ela é feita de encontros, descobertas e pequenas revoluções cotidianas que dão sentido à nossa presença na escola. Esperar a docência é confiar que esses gestos têm potência transformadora.

Freire nos lembra que a educação não muda o mundo, mas muda as pessoas, e as pessoas mudam o mundo. A Didática Crítica reafirma essa ideia quando coloca no centro da formação os saberes pedagógicos, a leitura crítica da realidade, a autonomia docente e a construção coletiva de sentidos para o ato de ensinar. Quando o professor compreende a pedagogia como ciência da e para a práxis como ação refletida, situada politicamente e comprometida com a transformação, ele se torna sujeito de sua própria formação e autor de sua prática. Esse é o movimento do esperar: não abrir mão da autonomia docente; exigi-la!

Vivemos tempos de intensificação de políticas que tentam reduzir a docência a protocolos, manuais, plataformas e algoritmos. Mas a docência é uma prática humana, crítica, coletiva e, por isso mesmo, indomesticável. Ela exige presença, escuta, corporeidade e relação. Só pode ser exercida com autonomia, porque é uma prática que envolve escolhas éticas, decisões interpretativas, gestos de cuidado, criação e diálogo.

Por isso, minha mensagem às/aos docentes e pesquisadoras/es é simples, mas complexa: não renunciem ao sentido político da profissão. Cada aula é uma intervenção no mundo. Cada pergunta que fazemos aos estudantes é um convite para que eles se percebam como sujeitos históricos. Cada espaço que abrimos para a palavra do outro é um ato de resistência a uma cultura que tenta silenciar, sobretudo, os que foram historicamente marginalizados.

A Didática Crítica nos lembra que educar não é adaptar pessoas ao mundo como ele está, mas criar condições para que elas interroguem o mundo e o transformem. Isso só é possível quando a docência se entende como prática de liberdade, como lugar de construção coletiva de sentidos, como gesto profundo de encontro com o outro.

Esperançar a docência, portanto, é acreditar que a escola ainda pode ser um território de invenção e construção democrática. Mesmo entre políticas contraditórias, mesmo diante das dificuldades materiais, mesmo no cansaço cotidiano, há sempre uma fresta pela qual entra a possibilidade do novo, como nos ensinou Freire. Esperançar é manter vivo o compromisso com a dignidade humana, com a justiça social e com a formação de sujeitos críticos. É recusar a lógica do pessimismo e insistir no sonho Freireano de um mundo mais justo, democrático e amoroso.

Há ainda, no mundo atual, a persistência da ideia de que ensinar seja apenas transmitir algo a uma cabeça vazia, a um sujeito ahistórico. A Didática, como teoria do ensino e da formação, precisa insistir na compreensão de que não há ensino fora do sujeito que interpreta. Nesta perspectiva, todo ensino será sempre um processo formativo: induz à autoformação, reinterpreta convicções e atualiza concepções de mundo.

Essa compreensão da Didática precisa, com urgência, adentrar os cursos de formação de professores e provocar transformações profundas nas práticas de estágio supervisionado, que devem criar circuitos formativos entre a escola-campo e as instituições formadoras, fortalecendo a unidade entre teoria, prática e compromisso social.

Sigamos, juntas e juntos, porque a docência, quando crítica, dialógica e amorosa, é sempre um movimento de reinvenção da esperança!

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e240473, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240473>

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 109-126, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>