

# DE UMA EDUCAÇÃO BANCÁRIA PARA UM CAMINHO EDUCACIONAL DE HUMANIZAÇÃO

*FROM A BANKING EDUCATION TO AN EDUCATIONAL PATH OF HUMANIZATION*

*DE UMA EDUCACIÓN BANCARIA A UN CAMINO EDUCACIONAL DE HUMANIZACIÓN*

Maurício Eduardo Bernz<sup>1</sup>  
Peri Mesquida<sup>2</sup>

## Resumo

Neste artigo propõe-se elucidar a reflexão de Paulo Freire acerca da educação, especialmente em dois aspectos: na crítica ao modelo educacional desumanizante de sua época e na proposta educacional libertadora e de humanização. Para esse desenvolvimento, abordar-se-á a conjuntura educacional brasileira da época para se aprofundar a relação entre oprimidos-opressores, além de refletir sobre a crítica à educação bancária. Como aporte, utilizou-se as referências de Freire acerca da liberdade e autonomia. Esse mergulho em escritos freireanos permitiu ressaltar os projetos de uma educação prática libertadora, em outras palavras, pautados na autonomia do homem, que visam sua liberdade e, conseqüentemente, sua humanização.

**Palavras-chave:** educação; opressão; liberdade; autonomia; humanização.

## Abstract

This article seeks to elucidate Paulo Freire's reflections on education, particularly with regard to two key aspects: his critique of the dehumanizing educational model that prevailed during his lifetime and his vision of a liberating and humanizing educational approach. To achieve this, an examination of the Brazilian educational context at the time will be conducted, with a view to gaining deeper insight into the relationship between the oppressed and the oppressors, as well as a critical analysis of the critique of banking education. Freire's references to freedom and autonomy were utilized as a foundation for this analysis. By examining his writings, it became evident that he advocated for a liberating practical education, one that is based on human autonomy and aimed at achieving freedom and, subsequently, humanization.

**Keywords:** education; oppression; freedom; autonomy; humanization.

## Resumen

En ese artículo se propone aclarar la reflexión de Paulo Freire acerca de la educación, especialmente en dos aspectos: en la crítica al modelo educacional deshumanizante de su época y en la propuesta educacional libertadora de la humanización. Para ese desarrollo, se abordará la conjuntura educacional a la educación bancaria. Como

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Filosofia pela FAE Centro Universitário (2012) e Pedagogia pela UniCesumar (2021). Especializado em Ética pela Pontifícia Universidade Católica (2014). Especializado em Filosofia da Educação na Universidade Federal do Paraná (2016). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2018). Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2022). Áreas de Conhecimento: Educação, Filosofia, Pedagogia, Antropologia, Ética, Filosofia da Educação, Pensamento Filosófico Moderno e Contemporâneo. Atuou como Coordenador Pedagógico, Professor na Educação Básica e no Ensino Superior, Gestor Institucional em grandes redes educacionais. Atualmente exerce o cargo de Consultor Pedagógico no Bernoulli Sistema de Ensino, leciona disciplinas isoladas de graduação e pós-graduação, presta formações, palestras e assessoria. E-mail: mauricio.eduardo15@hotmail.com

<sup>2</sup> Bacharel em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo, possui graduação em Filosofia pela Universidade de Mogi das Cruzes (1972) e doutorado em Ciências da Educação - University of Genève (1986). Pós-Doutorado em Epistemologia Université de Genève (1973). Pós-Doutorado em Pestalozzi e Freire pela Université de Fribourg (2016). Atualmente é professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR. Professor visitante da Université de Genève, professor convidado da Université de Fribourg. Professor colaborador da Université Catholique de l'Ost, Angers, France. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia, Sociologia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, pedagogia freireana, pensamento educacional brasileiro, hegemonia, epistemologia e métodos de pesquisa em educação com ênfase na fenomenologia, na hermenêutica e na dialética, filosofia e história da educação. E-mail: mauricio.eduardo15@hotmail.com

aporte, se utilizó las referencias de Freire sobre la libertad y autonomía. Adentrarse en dichos escritos freireanos permitió destacar los proyectos de una educación práctica libertadora, en otras palabras, basados en la autonomía del hombre, que buscan su libertad y, consecuentemente, su humanización.

**Palabras clave:** educación; opresión; libertad; autonomía; humanización.

## 1 Introdução

Em obras e escritos freireanos, acumulam-se reflexões acerca da crítica de Paulo Freire à educação brasileira de sua época, intitulada, de forma explícita, “educação bancária”. Debruçados com atenção diante desse convite, resgata-se o contexto histórico do educador, bem como a conjuntura educacional brasileira da época, de modo a entender as raízes da opressão diagnosticada por Freire. Aprofundou-se, inclusive, alguns conceitos-chave de seu pensamento, tais como “opressores-oprimidos”, “educação bancária” e “educação problematizadora”.

Para melhor compreensão da crítica de Paulo Freire à educação vigente em sua época, bem como sua proposta educacional abordada futuramente, faz-se necessário refletir e entender algumas perspectivas políticas, sociais e, consequentemente, educacionais do contexto brasileiro daquele tempo.

Nesse período, dissertado por Freire, o Brasil encontrava-se diante de uma grande passagem – um trânsito. Muitos afirmariam que seria uma época de mudança, contudo, segundo o pensador brasileiro, tratava-se de uma mudança de época. Com tantas novidades e transtornos políticos, o reflexo na educação não seria diferente. Apresentou-se, para os educadores desse período, uma larga dificuldade em abordar seus temas cotidianos e específicos, uma vez que essa cultura, inovadora e desafiadora, instalava-se gradativamente. Tudo se esvaziava na sociedade brasileira ao longo dessa passagem. Freire comenta “todos os temas e todas as tarefas características de uma sociedade fechada. Sua alienação cultural, de que decorria sua posição de sociedade reflexa e a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites” (Freire, 1969, p. 47).

O povo brasileiro, inserido nesse processo, encontrava-se isolado e inexistente, distante de qualquer capacidade de decisão, pois bastava apenas corresponder às exigências postas de antemão. Sua função, talvez em um trocadilho, era não ter função, mas estar sob, simplesmente seguir e ser comandado pelas elites que pairavam sobre ele.

Uma vez posta em trânsito<sup>3</sup>, e fechada em si mesma, muitos temas não satisfaziam, muito menos eram lembrados, pela sociedade brasileira, a saber, democracia, participação

---

<sup>3</sup> O momento de trânsito propicia o que vimos chamando, em linguagem figurada, de “pororoca” histórico-cultural.

Contradições cada vez mais fortes entre formas de ser, de visualizar, de comportar-se, de valorar, do ontem e outras formas

popular, liberdade, entre outros. Diante dessa realidade, a educação fazia uma tarefa altamente importante – a sua força e potência estariam na capacidade de se incorporar ao dinamismo da época. Para Freire (1969, p. 48), “dependeria de distinguirmos lucidamente na época do trânsito o que estivesse nele, mas não fosse dele, do que, estando nele, fosse realmente dele”.

Ressalta-se que a dinâmica do trânsito não se fazia de forma linear, contínua e perfeita. Muitas foram as idas e vindas, os avanços e recuos, que talvez, em vez de contribuir para a razão do homem, confundia-o ainda mais. Avanços sempre se mostram significativos, enquanto recuos mal interpretados podem trazer fortes desesperanças e medos. Contudo, vale ressaltar que, mesmo com recuos, a transição não para sua atividade. Segundo Freire, os recuos não são um trânsito para trás – podem retardar ou distorcer, mas não o deter.

Os novos temas, ou a nova visão dos velhos, reprimidos nos recuos, insistem em sua marcha até que, esgotadas as vigências dos velhos temas, alcancem a sua plenitude e a sociedade então se encontrará em seu ritmo normal de mudanças, à espera de novo momento de trânsito, em que o homem se humanize cada vez mais (Freire, 1969, p. 48).

De forma a entender mais precisamente essa época de trânsito, foi resgatado, brevemente, seu ponto de partida. Para Freire (1969), a sociedade se encontrava fechada<sup>4</sup>, predatória, reflexa apenas em sua economia e cultura, distante de qualquer resquício de liberdade, totalmente alienada, jamais como sujeito de si mesma. Com altos índices de analfabetismo e propostas educacionais atrasadas, seguia regida por uma elite dominadora, ao invés de integrada.

## **2 Opressores e oprimidos**

### **2.1 Do reconhecimento dos oprimidos e do medo da liberdade**

A obra, *Pedagogia do Oprimido*, reforça a necessidade constante de ação. Longe de qualquer passividade, o indivíduo não pode se tornar um objeto de dominação, “precisamente porque inscrito, como radical, num processo de libertação, não pode ficar passivo diante da violência do dominador” (Freire, 2015, p. 35). De forma natural e gradativa, o dominador buscará sempre frear o processo, ou seja, domesticar o tempo e os homens, enquanto os

---

de ser de visualizar e de valorar, carregadas de futuro. Na medida em que se aprofundam as contradições, a “pororoca” se faz mais forte e o clima dela se torna mais e mais emocional (Freire, 1969, p. 46).

<sup>4</sup> Ao mencionar o termo “sociedade fechada”, Freire traz presente a reflexão de Karl Popper em sua obra “A Sociedade Democrática e seus Inimigos” (2006). Popper diferencia a sociedade aberta e fechada da seguinte forma: enquanto na aberta existe espaço para a liberdade crítica e alteração ou conservação de leis e costumes, na fechada as leis e costumes são vistos como tabus imunes à crítica e avaliação pelos indivíduos.

dominados, iludidos no processo, fazem uma leitura equivocada da realidade e acabam por deixar-se conduzir.

A consciência do oprimido foi modelada pela concepção de mundo do opressor. Dessa forma, o oprimido adere aos valores, às ideologias, aos interesses do opressor, o que não lhe permite ser livre. A consciência do oprimido abriga a consciência do opressor (Mesquida, 2007, p. 25).

Desse modo, concretiza-se a relação entre os dominadores e dominados, ou como Freire intitula em sua obra: opressores e oprimidos – caminho esse para desumanização do homem. Reconhecendo sua desumanização, o homem encontra-se em um vazio, buscando ao menos entender o sentido de sua vida.

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca (Freire, 2015, p. 40).

Nota-se que essa relação de desumanização se perfaz de forma natural para aquele que domina e, conforme mencionado anteriormente, torna-se um processo domesticar os oprimidos como seus objetos. Nessa falsa generosidade e com tremenda hipocrisia, os opressores intitulam seus domesticados de “essa gente ou de essa massa cega e invejosa, ou de selvagens, ou de nativos, ou de subversivos” (Freire, 2015, p. 59), de modo a tomar tudo que a eles pertencem.

Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando (Freire, 2015, p. 63).

Dessa maneira, sobretudo, instaura-se a violência entre essas duas classes, a saber, a violência dos opressores – aquela que desumaniza os oprimidos e a si mesmos.

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro (Freire, 2015, p. 58).

Sendo assim, na medida em que os opressores determinam a dominação, de modo a inibir todo o pensar e criar dos oprimidos, acabam por matar a vida. Mostra-se, assim, a realidade opressora: “matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores” (Freire, 2015, p. 174).

Uma característica dos oprimidos, que contribui para o processo de desumanização é a falta de confiança, sua auto desvalia. Falam de si mesmos e se entendem como aqueles que pouco ou nada sabem. Como abordado anteriormente, basta apenas saber das decorrências cotidianas.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do doutor como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (Freire, 2015, p. 69).

Contudo, inseridos nessa distorção de realidade, cedo ou tarde os oprimidos sentem sua humanidade perdida e “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (Freire, 2015, p. 41). Segundo o pensamento freireano, não cabe aos opressores, também desumanizados, concertar essa relação, mas sim aos oprimidos, que se tornam a própria condição para gerar a humanização de ambos.

Aos olhos de Freire, ainda que esses tenham se reconhecido como oprimidos, desprovidos de toda autonomia e distante do processo humanizador, não significa terem abraçado a luta por sua causa. Ao dizer não para a libertação, opta-se pela assimilação, assim, essa “quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário” (Freire, 2015, p. 44).

Não basta tomar consciência, é preciso conscientização, uma ação transformadora, que seja capaz de dar início a essa revolução.

Daí a necessidade que se impõe para superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a razão desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (Freire, 2015, p. 46).

Porém, não pode fugir do conhecimento uma realidade tão nefasta e real, a saber, o medo da liberdade<sup>5</sup>. Vale ressaltar que, ao se reconhecerem como oprimidos, os homens podem criar sentimentos tanto quanto distantes do projeto de humanização, seja em pretender se colocarem também como opressores, em um tom de vingança, quanto acomodarem-se nesse *status* de oprimidos em que não há grandes exigências. Uma vez alcançada a liberdade, exigiria que os oprimidos tomassem a frente de suas opções, isso é, ser dono de suas escolhas e autonomia. Confirma-se pela visão de Freire que:

---

<sup>5</sup> Esse medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la, enquanto, nos opressores é o medo de perder a liberdade de oprimir (Freire, 2015, p. 45).

Os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão com outro conteúdo – o de sua autonomia (Freire, 2015, p. 46).

Avalia-se dessa, forma, que os oprimidos, acomodados e imersos na estrutura dominadora temem a liberdade, visto que não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. A generalização não é mais do que uma reação de medo diante da diferença, desse modo, torna-se nítido, frente aos dominados, um sentimento de autodefesa, expresso claramente na coletividade. Por essa perspectiva, esse tipo de homem ressentido se torna, necessariamente, um homem dependente, não conseguindo jamais se colocar como finalidade. Ou seja, sem oportunidades de colocar-se como fim último, acomoda-se na desumanização, passando a ser domesticado, quando deveria ver-se como referência.

## 2.2 Sim à vida: constante busca da liberdade

Um grande empecilho para a libertação dos homens mostrou-se na acomodação e imersão dos oprimidos na estrutura dominadora, visto que temem sua liberdade e não buscam correr o risco de assumi-la. Conforme exposto anteriormente, não basta tomar consciência de sua opressão, é preciso superá-la, isso é, libertar-se. Dessa forma, o verdadeiro sentido dessa luta se torna superar a contradição em que se encontram.

Freire acredita que essa superação torna a condição do surgimento do novo homem. “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Freire, 2015, p. 48). Usando das palavras de Freire, torna-se um “parto” resgatar e usufruir sua liberdade, bem como salvar os opressores. Mesquida explica esse atuar da pedagogia do oprimido de modo que: “ela se alicerça na reflexão sobre o homem, oprimido e sobre a situação de opressão na qual ele se encontra, mas também, sobre a ação que o anima a sair do estado de escravidão em que se encontra” (Mesquida, 2007, p. 22).

Nessa perspectiva, quando os homens começam a ver com os seus próprios olhos o caminho de liberdade, tornam-se capazes de projetar, e aquela desesperança instalada nas sociedades, alienadas, passa a ser substituída pela esperança<sup>6</sup>. Diante desse tempo e espaço, descobrindo-se inacabados, tornam-se capazes de se projetar, torna-se visível a consciência crítica.

---

<sup>6</sup> Paulo Freire insiste que precisamos ter esperança do verbo “esperançar” e não do “esperar”. Isso porque a esperança do verbo “esperar”, para o autor, é somente uma espera, mas esperançar é mais do que isso, é se levantar e buscar, de fato, a esperança; construí-la e não desanimar ou desistir.

Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. (Freire, 1969, p. 54).

Relatou-se anteriormente que ao longo desse processo, estipulado e mantido pelos opressores, os oprimidos foram sempre rebaixados a meros objetos, ou seja, objetivados como coisas – eis o processo de desumanização. Todavia, torna-se imprescindível aos explorados, enquanto homens, tomarem a frente de sua luta, “precisamente porque reduzidos a quase coisas, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos” (Freire, 2015, p. 76). Ao passo que buscam a libertação, precisam, necessariamente, reconhecer-se como homens, ou seja, é preciso existir – eis sua vocação ontológica e histórica.

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir (Freire, 1969, p. 40).

Afirma-se que a liberdade é uma conquista que exige uma busca firme e constante. Para tanto, tal busca só pode ser assumida por um ato de responsabilidade. Ninguém tem liberdade para ser livre, mas luta-se por ela precisamente porque não a tem (Freire, 2015, p. 46). Nesse sentido, em sua obra, *Pedagogia da Autonomia*, o pensador brasileiro intensifica a decisão e a responsabilidade como caminhos para liberdade.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 2016, p. 105).

Nesse sentido, parafraseando Freire, não se pode estar no mundo de forma neutra, ou em suas palavras, “não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” Freire (1969, p. 75). A acomodação torna-se apenas um caminho para a mudança, que implica decisão e intervenção na realidade. É preciso que se entregue à práxis libertadora, isso é, reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Em virtude desses fatos, Freire afirma a pedagogia do oprimido – agora entendida como pedagogia humanista e libertadora – em dois grandes momentos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa

a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2015, p. 57).

Quando o educador brasileiro afirma que existir é transcender, discernir, participar e, sobretudo, pensar sua existência, aposta na autonomia e liberdade do homem, fazendo delas a base para uma vida repleta de amadurecimento, uma existência significativa e, sobretudo, um ser de espírito livre. Só quem diz constantemente sim à vida, respondendo ao seu incessante chamado, carrega consigo o espírito livre, fazendo uso de sua autonomia.

### **3 A educação libertadora: o caminho para humanização**

#### **3.1 Educação bancária e a desumanização do homem**

Da mesma maneira que os oprimidos exercem sua alienação diante dos opressores, os educandos, aos olhos de Freire, reconhecem, em sua ignorância, a condição da existência errônea do educador.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca (Freire, 2015, p. 81).

Ao invés de usar do diálogo, de comunicar-se, o educador resume sua ação em fazer comunicados e depósitos aos educandos, enquanto os educandos, meros objetos desse processo, recebem de forma paciente, memorizam e repetem o recebido. “Eis a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2015, p. 80). Na visão bancária da educação, aquilo que seria o mais precioso do processo educacional – o saber – transformou-se em uma doação daqueles que se julgam sábios diante dos que, em sua concepção, nada sabem.

Anteriormente, afirmava-se que o verdadeiro sentido da luta entre oprimidos e opressores deveria ser a superação da contradição em que esses se encontram, de modo a não existir mais nem opressores, muito menos oprimidos. Distante de tal superação, a educação bancária estimula necessariamente a contradição, Freire relata que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;



- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 2015, p. 82-83).

Nessa perspectiva, quanto mais se enche os recipientes com seus depósitos, melhor educador será; quanto mais autoridade e determinação dos educadores, mais acomodação e adaptação por parte de seus educandos. Em contrapartida, quanto mais os educandos deixam-se encher docilmente, melhores educandos serão perante os olhos de seus educadores. Segundo Freire, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.

Na medida em que esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (Freire, 2015, p. 83).

O ciclo dessa educação, desumanizadora, consiste em preservar a situação em que os educadores se intitulam, de forma enganosa, beneficiários do processo educacional, quando na verdade tornam-se também reféns do processo. Não há práxis, não há processo de libertação – encontram-se todos distantes do pensamento crítico e do autêntico saber.

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta equivocada concepção bancária da educação. Arquivados, porque, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam a medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (Freire, 2015, p. 81).

Não há diálogo, não há saber, apenas constantes discursos pré-estabelecidos e organizados. Nesse sentido, o fundamento da educação torna-se apenas a narração e, conseqüentemente, sua função – narrar, sempre narrar. Há aqueles que se digam donos do processo, como seu único agente e responsável, como o real sujeito frente aos seus objetos, cuja tarefa se resume a encher os demais de conteúdo, enquanto do outro lado se encontra, nada importante, os objetos pacientes, apenas ouvintes, meras peças para que o processo possa ser realizado, as eternas vasilhas. Eis o processo de desumanização, que mata continuamente a educação.

Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos (Freire, 2015, p. 79).

É revelado, dessa forma, a grande característica da educação bancária da educação dissertadora: a sonoridade da palavra. Longe de qualquer projeto transformador, a força da palavra se desgasta em mera sonoridade. O educador, sujeito do processo e portador da narração, apenas conduz os educandos à memorização dos conteúdos por ele narrados. Na condição de vasilhas, ou seja, recipientes a serem cheios, executam tudo de forma mecânica e sistemática.

Segundo Freire, nessa concepção de Educação não pode haver conhecimento, visto que os educandos não são convidados a conhecer, apenas memorizar a narração do educador. “Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos” (Freire, 2015, p. 96).

Inserido nesse processo, o educador se distancia cada vez mais do caminho crítico, visto que se torna também um memorizador. Ao invés de promover discussões e tomar o papel de um grande desafiador do processo educacional, transforma-se em um repetidor de frases e ideias prontas, todas pré-estabelecidas em seu plano. Repete de forma precisa o que leu, porém raramente produz algo pessoal. Seu discurso promove a dialética, contudo pensa e expõe tudo de forma mecânica. Distante de um projeto educacional democrático, o educador cala seus educandos para nada falar, enquanto perde a oportunidade de ouvir e aprender.

Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou sem silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala (Freire, 2016, p. 115).

Se o pensamento desse educador se torna a única e exclusiva opção correta, conseqüentemente, jamais poderá escutar quem pensa ou discute de forma diferente da sua, ou seja, não escuta quem fala ou escreve fora de seus padrões dominantes. Certamente esse seja o processo estipulado e desejado, uma vez que seu anseio seja pura e simplesmente impor a passividade aos seus educandos. Na leitura de Freire, quanto mais passivos os educandos tornarem-se, mais ingênuos se apresentarão; assim, tendem a adaptar-se ao mundo estabelecido, à realidade nos depósitos que receberam. Segundo o educador brasileiro (Freire, 2015, p. 84), os opressores pretendem justamente transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação

que os oprime, pois quanto mais adaptados e inseridos estiverem a essa realidade, com mais facilidade os dominarão.

Nota-se que o cerne da questão está na maneira como se pensa, ou seja, pensar autenticamente pode tornar-se perigoso. Para tanto, prevendo essa possível catástrofe, os opressores usam de vários artifícios que inibem o pensamento crítico, de modo a instalar nos educandos a passividade.

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos conhecimentos, no chamado controle de leitura, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação digestiva e a proibição ao pensar verdadeiro (Freire, 2015, p. 89).

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores, insistindo em se passar por democráticos, tornam-se, nessa época, meros discursos verticais (Freire, 2016, p. 113). A educação brasileira, vítima nesse processo, é regida de cima para baixo e, conforme proposto anteriormente, educadores e educandos renunciam ao projeto de criação e transformação.

Em sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, Freire utiliza a figura do animal para expressar a falta de compromisso com a transformação social, ou seja, aquele que se coloca distante do pensamento crítico e reflexivo. Afirma o educador: “Daí que, como um ser fechado em si, ao produzir um ninho, uma colmeia, um oco onde viva, não esteja realmente criando produtos que tivessem sido o resultado de atos-limites – respostas transformadoras” (Freire, 2015, p. 127). Diante da educação bancária – diagnosticada por Freire, sobretudo pela narração e sonoridade – é possível avançar nossa reflexão e descobrir no sistema educacional o processo de massificação daquela época.

Destaca-se que o dominador, na sua busca de dominação, não possui outro caminho senão negar às massas populares a chamada práxis verdadeira, ou seja, negar a esses o direito de proferir sua palavra, de pensar certo. Amplia-se, portanto a reflexão: se o educando, em seu processo educacional, concebe seu formador como sujeito da relação enquanto se considera mero objeto, torna-se, dessa forma, mero receptor de conteúdos acumulados daquele que sabe e transfere. Freire resume tal ação como um ato de conquista:

Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, hospedeiro do outro (Freire, 2015, p. 186).

Esse demonstra ser o método que os opressores utilizam para permanecer no poder. Conforme as classes populares emergem, ganham expressão e deixam-se tomar pela esperança, mesmo que repentina e momentânea, já as elites, tomadas pelo susto, porém cientes de seu poder, tendem a silenciar as massas populares, domesticando-as com soluções de força ou paternalistas, conforme refletido anteriormente. Para evitar qualquer manifestação das massas populares, as elites dominadoras utilizam constantemente da manipulação. Seguindo os escritos freireanos, a regra das elites apresenta-se bem clara: “não deixar que as massas pensem, o que vale dizer: é não pensar com elas. Em todas as épocas os dominadores foram sempre assim – jamais permitiram às massas que pensassem certo” (Freire, 2015, p. 177).

Por isso, toda vez que se nega a liberdade ao homem, torna-se ele um ser ajustado, mero objeto. “Quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto” (Freire, 1969, p. 43). Ao renunciar a seus direitos, mesmo que das discussões desses, o homem sacrifica imediatamente sua força criadora.

Se o pensamento do educador se torna a única e exclusiva opção correta, conseqüentemente, jamais poderá se colocar no processo de escuta e sua fala se dá em um tempo silenciado (Freire, 2016, p. 115). O educador bancário se propõe a não escutar quem fala ou escreve fora de seus padrões dominantes, seu anseio torna-se, pura e simplesmente, pela imposição da passividade aos seus educandos. Aos olhos do pensador brasileiro, tanto o educador quanto os educandos se arquivam na medida em que não há criatividade nem saber.

### 3.2 Educação problematizadora: da liberdade para a humanização

Em contrapartida à educação bancária, Freire propõe um caminho de libertação, que abarca não somente os educandos, na situação de oprimidos, mas também os educadores. Ao passo que esses homens descobrem sua posição, bem como o sistema que os coloca em determinado lugar, a saber, de quase coisas – meros objetos nesse processo de desumanização, espera-se que, inseridos nessa situação-limite<sup>7</sup>, instantaneamente tomem as devidas atitudes e reações.

---

<sup>7</sup> Tomando para si a reflexão do Professor Álvaro Vieira Pinto, Freire destaca que as “situações-limite”, distante da dimensão pessimista, não são o conforto infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais (Pinto, 1960, p. 284).

Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limite” em que os homens se acham quase coisificados (Freire, 2015, p. 131).

Freire revela aqui essa dimensão da revolução, que diz da ação criadora – biófila<sup>8</sup>. Faz-se necessário passar por essa situação, talvez não tão agradável e doce, para alcançar aquilo que se intitula vida: “não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma morte em vida” (Freire, 2015, p. 233). Essa reflexão denuncia aquela vida que não consegue viver, que constantemente é proibida de respirar, oprimida e desumanizada, que renuncia a sua vitalidade. Eis o apelo de Freire pela revolução, que transpira o poder de criação, que é capaz de transformação, que busca constantemente o caminho para a libertação – sua humanização. Os oprimidos e desumanizados só começam a se desenvolverem quando se fazem seres para si, isso é, colocam-se como finalidades. Ao dissertar acerca dessa busca por libertação, Mesquida descreve o caminho de conversão e transformação:

Paulo Freire acredita que a educação, na medida em que ela alcança a consciência do homem oferecendo-lhe condições de conhecer o mundo (pelo saber), pode realizar nele a “metanóia”, uma conversão, uma transformação radical. Esta “metanóia” não é somente uma mudança interior, mas uma mudança de concepção de mundo que se exterioriza em forma de uma práxis libertadora (Mesquida, 2007, p. 22).

Se essa reflexão for transcendida para uma esfera maior, no que consiste a uma sociedade também entendida como ser, conclui-se que, somente quando ela se entender como sociedade para si, abrirá caminho para seu desenvolvimento – sua liberdade.

Partindo desses princípios, aqui refletidos, entende-se a concepção bancária como processo de uma educação necrófila, ou seja, que se nutre do amor à morte e não do amor à vida (Freire, 2015, p. 90). Contudo, Freire evidencia a vida e, para tanto, propõe outra concepção de educação, na qual há uma educação que privilegia a autonomia e a liberdade. “O antagonismo entre as duas concepções, uma a bancária, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve a libertação, toma corpo exatamente aí” (Freire, 2015, p. 95). Essa educação, intitulada por Freire, problematizadora, não se basta apenas pelos comunicados e conteúdos depositados, pelo contrário, respondendo à vocação do homem, busca problematizar – questionar, refletir, saber – e tem como base a comunicação.

Na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação,

---

<sup>8</sup> Freire traz à reflexão os termos “biófila” e “necrófila”, inspirados na obra de Erich Fromm – O coração do Homem. A consciência biófila é motivada por sua atração pela vida e alegria; o esforço moral consiste em fortalecer o aspecto amante da vida em si mesmo, enquanto a necrófila é ordeira, obsessiva e pedante (Fromm, 1970).

como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (Freire, 2015, p. 101).

Segundo Freire, enquanto a educação bancária se acomoda à permanência e estabilidade, a educação problematizadora carrega o espírito da mudança. Freire admoesta: “não aceitando um presente bem-comportado, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária” (2015, p. 102). Recordar-se a dimensão da revolução, aquela que não aceita nada estabelecido de antemão, muito menos de forma vertical, e torna-se mais que necessário o pensar crítico e a opção de construir junto, segundo a realidade pessoal.

Ao mesmo tempo em que se é aprofundada a reflexão da educação problematizadora, reflete-se de forma estendida a visão libertadora inclusa na proposta. Nessa dimensão de liberdade, proposta por Freire, aquele conteúdo imposto ao povo anteriormente já não faz mais sentido, visto que aqui o conteúdo nasce dele<sup>9</sup>, em diálogo com os educadores, trazendo sempre seus anseios e suas esperanças.

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (Freire, 2015, p. 97).

Freire destaca que o respeito à autonomia e a dignidade de cada homem é um imperativo ético e não um favor que pode ou não ser concedido, conforme nossa vontade. Dessa forma, o educador deve colocar a autonomia do educando em primeiro plano, respeitando sua dignidade e identidade. Na prática cotidiana, deve buscar a coerência do ensino com o saber de seu educando.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 2016, p. 47).

Contudo, vale ressaltar que, para Freire, um educador não pode atrofiar sua autoridade, visando a hipertrofia da liberdade dos educandos (Freire, 1995, p. 72). Não se pode entender a liberdade nem como autoritarismo, muito menos como licenciosidade. Para o pensador, “o autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura

---

<sup>9</sup> Se as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, em um certo momento histórico, de atender à sua vocação de ser sujeito, será pela problematização de sua própria opressão, que implica sempre uma forma qualquer de ação, que elas poderão fazê-lo (Freire, 2015, p. 227).

em favor da liberdade contra a autoridade” (Freire, 2016, p. 86). Nesse caso, as duas vertentes negam a vocação ontológica do ser humano.

Contra toda e qualquer concepção da prática educativa autoritária (absolutista) ou relativista (licenciosa), ambas antiéticas por natureza, Freire opta por uma saída ponderada pautada pela ética do bom-senso: a moderação da autoridade e a limitação da liberdade (Peroza, 2014, p. 242).

Nessa base educacional, na qual vigora o respeito e a autonomia de ambos os interlocutores, o homem deixa de ser objeto da história e começa a se colocar como sujeito dela. Em todos os mundos possíveis – cultural, político, histórico – o homem, agora em processo de libertação, não precisa mais se adaptar ou acomodar; torna-se capaz de mudança, de transformação e principalmente de criação. Aquela dependência que preenchia todo seu espaço vai dando lugar para a autonomia e, nesse caminho de coragem e decisão, o homem vai resgatando aquilo que lhe é próprio, a saber, sua liberdade e humanização.

O antes oprimido, no caminho de humanização, descobre novamente o sabor de ser homem – o sabor de sua liberdade. Não se coloca mais como criatura pré-comandada, pelo contrário, quer perfazer seu próprio caminho, distante de qualquer determinismo.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (Freire, 2016, p. 52).

Dessa forma, a educação problematizadora exige do homem uma resposta perante a vida. O homem que visa sua liberdade deve assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador. Ao reconhecer-se como objeto do processo, o homem toma a capacidade de assumir-se como sujeito. Afirma Freire que “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (2016, p. 105). São nesses fundamentos que uma pedagogia que visa a autonomia, ou seja, deve centrar em experiências de decisão e responsabilidade, em experiências respeitadas da liberdade.

A vida não está para o homem, entretanto, o homem que está para a vida, de modo que o homem deve, portanto, colocar sentido na sua existência e não ao contrário. O mesmo pensamento deve permear a sala de aula.

Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. Nada que trabalhe contra a formação de séria disciplina do corpo e da mente, sem a qual se frustram os esforços por saber. Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios, mas também provocadores de alegria (Freire, 1995, p. 72).

Colocando-se contrário a toda e qualquer padronização imposta, o educador brasileiro denuncia a educação que se mantém estagnada, afirmando a educação que diz sim à vida. Segundo Freire, “o ato de ensinar, de aprender, de estudar são fazeres sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres” (1995, p. 72). O autor ainda ressalta que a educação não pode matar a criatividade e a autonomia, mas deve ser um processo de prática libertadora, imprescindível para a humanização.

#### **4 Considerações finais**

Na visão bancária da educação, aquilo que seria o mais precioso do processo educacional, transformou-se em uma doação daqueles que se julgam sábios diante dos que, em sua concepção, nada sabem. Nesse sentido, não há práxis, não há processo de libertação – encontram-se todos distante do pensamento crítico e do autêntico saber. De um lado encontram-se aqueles que se dizem donos do processo, como o real sujeito frente aos seus objetos, cuja tarefa se resume a encher os demais de conteúdo, enquanto do outro lado, nada importante, os objetos pacientes, apenas ouvintes, meras peças do processo, as eternas vasilhas.

Ao mencionar o processo de opressão, naturalmente recorda-se os dois papéis centrais, a saber, os opressores e os oprimidos. “Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (Freire, 2015, p. 58).

Embora os dominados e oprimidos recebam constantemente golpes de violência (moral e existencial), ressalta-se seu ponto fraco – o medo da liberdade. O caminho para liberdade se apresenta demasiado exigente, nessa perspectiva, esse tipo de homem ressentido, torna-se, necessariamente, um homem dependente, não conseguindo se colocar como finalidade. Sem oportunidades de colocar-se como sujeito no processo, o que faz com que se acomode no caminho da desumanização.

Dentro da perspectiva freireana, não basta ao homem descobrir-se oprimido e desumanizado, isso seria apenas uma tomada de consciência, e tomar consciência ainda se encontra longe de uma práxis libertadora. É preciso conscientização, de modo que o homem tome parte naquilo que lhe pertence.



Diante desse constante processo de humanização, aquela dependência que preenchia todo seu ser vai dando lugar para a autonomia e, nesse caminho de coragem e decisão, o homem vai resgatando aquilo que lhe é próprio, a saber, sua liberdade. Nesses parâmetros, a educação exige do homem uma resposta perante a vida. O homem que visa sua liberdade deve se assumir como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador.

Freire evidencia a vida e, para tanto, propõe outra concepção de educação, no caso, uma educação que privilegia a autonomia e liberdade – a educação problematizadora. Porém, essa educação exige diretamente uma interpretação e mudança, tanto dos educadores, quanto dos educandos. É preciso diálogo para a investigação e a educação passa a ser crítica, transformadora e criadora. O homem deixa de ser objeto da história e começa a colocar-se como sujeito dela. Em todos os mundos possíveis – cultural, político, histórico – esse homem, agora em processo de libertação, não precisa mais se adaptar ou acomodar, pois torna-se capaz de mudança, de transformação e principalmente de criação.

Para Freire, o ato de ensinar, de aprender e de conhecer se apresenta como caminho árduo, porém prazeroso. Os estabelecimentos de ensino não podem restringir a educação à pura descrição de conceitos, ou aos conteúdos memorizados mecanicamente pelos alunos. Freire indaga: “É curiosa a preocupação com a memorização mecânica de conteúdos, o uso de exercícios repetitivos que ultrapassam o limite razoável enquanto fica de lado uma educação crítica da curiosidade” (1995, p. 76). Os educadores e os educandos precisam descobrir e sentir a alegria de se buscar o conhecimento, a curiosidade de aprender a aprender.

Dessa forma, o processo educacional não é apenas uma atividade humana entre outras, mas uma dimensão presente em qualquer atividade do homem na sociedade, ou seja, a educação não se limita ao sistema formal de educação, mas se perfaz cotidianamente na busca pessoal pela humanização. A teoria freireana se fundamenta em uma educação inspirada na relação do homem no mundo, ou seja, está no mundo e na construção de seu ser no mundo com os outros.

Uma vez que escrito aquilo que se vive, continua-se com a sensação de que muitas questões do âmbito educacional podem ser problematizadas, sobretudo no que se refere à educação brasileira. Diante da indagação: “o Brasil tem jeito?”, Freire afirmou: “Respondo que *sim*. Só tem jeito na medida em que nos determinarmos a forjá-lo. Nenhum jeito aparece por acaso” (Freire, 1995, p. 39).

Espera-se que seja possível aprofundar esses estudos nas reflexões freireanas, buscando soluções para o grito dos oprimidos (desumanizados), aos passos de Paulo Freire, ressaltando o verbo “esperançar”, principalmente quando direcionado à educação que prioriza a autonomia e liberdade dos homens e mulheres, visando constantemente sua humanização.

## Referências

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d'água: 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FROMM, E. **O coração do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MESQUIDA, P. A Paidéia freireana: a utopia da formação como prática da liberdade. *In*: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S.'A. R. (Orgs.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.

PEROZA, J. **Provocações antecipatórias ou a esperança como inédito viável: a contribuição do pensamento utópico de Paulo Freire para a formação de professores**. 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/tede/juliano1.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

PINTO, A. V. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

POPPER, K. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2006.