

## **DO DEPÓSITO AO DIÁLOGO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

## **FROM BANKING TO DIALOGUE: TOWARDS A HUMANIZING EDUCATIONAL PATH**

## **DEL DEPÓSITO AL DIÁLOGO: CAMINOS HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n11-144>

**Data de submissão:** 14/10/2025

**Data de publicação:** 14/11/2025

**Maurício Eduardo Bernz**

Doutorando em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

E-mail: mauriciobernz@hotmail.com

**Peri Mesquida**

Pós-Doutorado em Epistemologia, Pós-Doutorado em Pestalozzi e Freire

Instituição: Université de Génève, Université de Fribourg

E-mail: mesquida.peri@gmail.com

### **RESUMO**

Neste artigo propomos 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 este desenvolvimento, abordaremos a conjuntura educacional brasileira da época para aprofundarmos a relação entre oprimidos-opressores, além de refletir sobre a crítica à educação bancária. Como aporte, utilizamos as referências de Freire acerca da liberdade e autonomia. Este mergulho em escritos freireanos nos permitiu ressaltar os projetos de uma educação prática libertadora, isto é, pautados na autonomia do homem, que visam sua liberdade e, consequentemente, sua humanização.

**Palavras-chave:** Educação. Opressão. Liberdade. Autonomia. Humanização.

### **ABSTRACT**

In this article, we aim to elucidate Paulo Freire's reflections on education, especially in two main aspects: his critique of the dehumanizing educational model of his time and his proposal for a liberating and humanizing pedagogy. To develop this discussion, we examine the Brazilian educational context of the period in order to deepen the understanding of the oppressor–oppressed relationship, as well as to reflect on the criticism of the banking model of education. As theoretical support, we use Freire's references to freedom and autonomy. This immersion in Freirean writings allowed us to highlight the foundations of a liberating educational praxis, grounded in human autonomy and directed toward freedom and, consequently, humanization.

**Keywords:** Education. Oppression. Freedom. Autonomy. Humanization.

### **RESUMEN**

Este artículo busca elucidar las reflexiones de Paulo Freire sobre la educación, especialmente en dos aspectos: su crítica al modelo educativo deshumanizador de su época y su propuesta de una educación liberadora y humanizadora. Para ello, analizaremos el contexto educativo brasileño de entonces para

profundizar en la comprensión de la relación entre oprimidos y opresores, así como reflexionar sobre la crítica al modelo bancario de la educación. Como base, utilizaremos las referencias de Freire a la libertad y la autonomía. Esta inmersión en sus escritos nos permitió destacar los proyectos de una educación práctica y liberadora, basada en la autonomía humana, que apunta a la libertad individual y, por consiguiente, a la 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, cuja qual intitula, de forma explícita, “educação bancária”. Debruçados com atenção diante desde convite, resgatamos o contexto histórico do educador, bem como a conjuntura educacional brasileira da época, de modo a entender as raízes da opressão diagnosticada por Freire. Aprofundamos, 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, torna-nos necessário refletir e entender algumas perspectivas do contexto brasileiro daquele tempo: político, social e, consequentemente, educacional.

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, se tratava de uma mudança de época. Com tantas novidades e transtornos políticos, o reflexo na educação não seria diferente. Apresentou-se, para os educadores deste período, uma larga dificuldade em abordar seus temas cotidianos e específicos, uma vez que esta cultura, inovadora e desafiadora, se instalava gradativamente. Tudo se esvaziava, na sociedade brasileira, ao longo desta passagem. Freire (1969, p. 47) 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”.

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

Uma vez posta em trânsito<sup>1</sup> e fechada em si mesma, muitos temas não satisfaziam e muito menos eram lembrados pela sociedade brasileira, a saber, democracia, participação popular, liberdade, entre outros. Para Freire, diante desta realidade, a educação se fazia uma tarefa altamente importante – a sua força e potência estariam na capacidade de se incorporar ao dinamismo da época do trânsito. “Dependeria de distinguirmos lucidamente na época do trânsito o que estivesse nele, mas não fosse dele, do que, estando nele, fosse realmente dele”. (FREIRE, 1969, p. 48).

<sup>1</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 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).

Ressaltamos 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 que 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 esta época de trânsito, resgatamos, brevemente, seu ponto de partida. A sociedade se encontrava fechada<sup>2</sup>, predatória, reflexa apenas em sua economia e cultura – para Freire, distante de qualquer resquício de liberdade<sup>3</sup>. Por isso, 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 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).

<sup>2</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 que 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.

<sup>3</sup> Cf. FREIRE, 1969, p. 49

Deste modo, concretiza-se a relação entre os dominadores e dominados, ou como Freire intitula em sua obra: opressores e oprimidos – caminho este para desumanização do homem. Reconhecendo sua desumanização, o homem encontra-se num 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).

Notamos que esta relação de desumanização se perfaz de forma natural para aquele que domina. Conforme mencionamos anteriormente, torna-se um processo domesticar os oprimidos como seus objetos. Nesta 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” (Cf. 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)

Desta maneira, sobretudo, instaura-se a violência entre estas 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, estes acabam por matar a vida. Mostra-se 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 este processo de desumanização é a falta de confiança, sua autodesvalia. Falam de si mesmos e se entendem como aqueles que pouco ou nada sabem. Como abordamos 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 nesta distorção de realidade, cedo ou tarde os oprimidos sentem por 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 esta relação, mas sim aos oprimidos, que se tornam a própria condição para gerar a humanização de ambos.

Aos olhos de Freire, ainda que estes 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. “Daí esta 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 – ação transformadora – que seja capaz de dar início a esta 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 de nosso conhecimento uma realidade tão nefasta e real, a saber, o medo da liberdade<sup>4</sup>. Vale ressaltarmos que, ao reconhecerem-se 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 neste *status* de oprimidos em que não há grandes exigências. Uma vez alcançada a liberdade, exigiria, dos oprimidos, tomarem a frente de suas opções, isto é, ser dono de suas escolhas e autonomia. Freire confirma:

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).

Avaliamos desta 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

<sup>4</sup> Este 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. Nos opressores, é o medo de perder a liberdade de oprimir. (Cf. FREIRE, 2015, p. 45).

não é mais do que uma reação de medo diante da diferença. Torna-se nítido, frente aos dominados, um sentimento de autodefesa, expresso claramente na coletividade.

Nesta 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, ele 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 afirmamos anteriormente, não basta tomar consciência de sua opressão, é preciso superá-la, isto é, libertar-se. Desta forma, o verdadeiro sentido desta luta se torna superar a contradição em que se encontram.

Freire acredita que esta superação se 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: “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).

Nesta perspectiva, aquela desesperança instalada nas sociedades alienadas passa a ser substituída pela esperança<sup>5</sup>; quando os homens começam a ver com os seus próprios olhos o caminho de liberdade, eles se tornam capazes de projetar. Diante deste tempo e espaço, descobrindo-se inacabados, tornam-se capazes de se projetar, torna-se visível a consciência crítica.

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).

Relatamos anteriormente que ao longo deste processo, estipulado e mantido pelos opressores, os oprimidos foram sempre rebaixados a meros objetos, isto é, objetivados como coisas – eis o processo de desumanização. Todavia, torna-se imprescindível aos explorados, enquanto homens, tomarem a

<sup>5</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 desaninar ou desistir.

frente de sua luta. “É precisamente porque reduzidos a quase coisas, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos” (Cf. 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).

Afirmamos que a liberdade é uma conquista, exige uma busca firme e constante. Para tanto, tal busca só pode ser assumida num ato de responsabilidade. Ninguém tem liberdade para ser livre, mas luta-se por ela precisamente porque não a tem. (Cf. FREIRE, 2015, p. 46). Neste 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 respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2016, p. 105).

Não podemos estar no mundo de forma neutra. Parafraseando Freire (1969, p. 75), “não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas”. A acomodação torna-se apenas um caminho para a mudança, que implica decisão e intervenção na realidade. É preciso, destacamos bem, que se entregue à práxis libertadora, isto é, reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo

Em virtude destes 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, apostar na autonomia e liberdade do homem; faz 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, isto é, faz 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 que os educandos, meros objetos deste 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, afirmávamos que o verdadeiro sentido da luta entre oprimidos e opressores deveria ser a superação da contradição em que estes se encontram, de modo a não existir mais nem opressores, muito menos oprimidos. Distante desta 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, 82-83).

Nesta perspectiva, quanto mais se enche os recipientes com seus depósitos, melhor educador será; quanto mais autoridade e determinação dos educadores, tanto 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 desta 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. Neste sentido, o fundamento da educação torna-se apenas a narração e, consequentemente, este se torna 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, 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).

Revela-nos, desta forma, a grande característica da educação bancária, desta educação dissidente: 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 a memorização dos conteúdos por ele narrados. Na condição de vasilhas, isto é, recipientes a serem cheios, o fazem tudo de forma mecânica e sistemática.

Segundo Freire, nesta concepção de Educação não pode haver conhecimento, visto que os educandos não são convidados a conhecer, contudo, 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 neste 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 deste educador se torna a única e exclusiva opção correta, consequentemente ele jamais poderá escutar quem pensa ou discute de forma diferente da sua, ou seja, ele não escuta quem fala ou escreve fora de seus padrões dominantes. Certamente, este 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, tanto mais ingênuos se apresentarão; isto é, eles tendem a adaptar-se ao mundo estabelecido, à realidade nos depósitos que receberam. Segundo o educador brasileiro (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 esta realidade, com mais facilidade os dominarão.

Notamos que o cerne da questão está na maneira como se pensa, ou seja, pensar autenticamente pode tornar-se perigoso. Para tanto, prevendo esta 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, nesta época, meros discursos verticais<sup>6</sup>. A educação brasileira, vítima neste processo, é regida de cima para baixo; conforme refletimos anteriormente, educadores e educandos abrem mão do 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 – conseguimos avançar nossa reflexão e descobrir no sistema educacional o processo de massificação daquela época.

Destacamos 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 estes o direito de proferir sua palavra, de pensar certo. Ampliamos, portanto nossa reflexão: se o educando, em seu processo educacional, concebe seu formador como sujeito da relação enquanto ele se considera mero objeto, torna-se, desta 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, introyetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, hospedeiro do outro. (FREIRE, 2015, p. 186).

Este 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, 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).

<sup>6</sup> Cf. FREIRE, 2016, p. 113

Por isso, toda vez que se nega a liberdade ao homem, torna-se ele um ser ajustado, mero objeto. “E, 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 abrir mão de seus direitos, mesmo que das discussões destes, o homem sacrifica imediatamente sua força criadora.

Se o pensamento do educador se torna a única e exclusiva opção correta, consequentemente ele jamais poderá se colocar no processo de escuta, sua fala se dá em um tempo silenciado<sup>7</sup>. O educador bancário se propõe a não escutar quem fala ou escreve fora de seus padrões dominantes, seu anseio torna-se pura e simplesmente impor a 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 estes homens descobrem sua posição, bem como o sistema que os coloca em determinado lugar, a saber, de quase coisas – meros objetos neste processo de desumanização, esperamos que, inseridos nesta situação-limite<sup>8</sup>, instantaneamente estes tomem as devidas atitudes e reações.

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 esta dimensão da revolução, que diz da ação criadora – biófila<sup>9</sup>. Faz-se necessário passar por esta 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). Esta reflexão denuncia aquela vida que não consegue viver, que constantemente é proibida de respirar, isto é, que oprimida e desumanizada, abre mão de sua vitalidade.

<sup>7</sup> Cf. FREIRE, 2016, p. 115

<sup>8</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. (Cf. PINTO, 1960, p. 284).

<sup>9</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 que a necrófila é ordeira, obsessiva e pedante. (Cf. FROMM, 1970).

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.

Nesta perspectiva, os oprimidos e desumanizados só começam a desenvolverem-se quando se fazem seres para si, isto é, se colocam como finalidades. Ao dissertar acerca desta 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 transcendermos esta reflexão para uma esfera maior, no que consiste a uma sociedade também entendida como ser, concluímos que, somente quando ela se entender como sociedade para si, ela abrirá caminho para seu desenvolvimento – sua liberdade.

Partindo destes princípios, aqui refletidos, entendemos a concepção bancária como processo de uma educação necrófila, ou seja, que se nutre do amor à morte e não do amor à vida<sup>10</sup>. Contudo, Freire evidencia a vida e, para tanto, propõe outra concepção de educação; 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). Esta educação, intitulada por Freire problematizadora, não se basta apenas pelos comunicados e conteúdos depositados, pelo contrário, respondendo a vocação do homem ela 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, 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 (2015, p. 102) admoesta: “Não aceitando um presente bem-comportado, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária”. Recordamos a dimensão da revolução, aquela que não aceita nada pré-estabelecido de antemão, muito menos de forma vertical; torna-se mais que necessário o pensar crítico e a opção de construir junto, segundo a realidade pessoal.

<sup>10</sup> Cf. FREIRE, 2015, p. 90

Ao mesmo tempo em que aprofundamos na reflexão da educação problematizadora, refletimos de forma estendida a visão libertadora inclusa na proposta. Nesta 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>11</sup>, em diálogo com os educadores, trazendo sempre seus anseios e suas esperanças.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, 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 podemos ou não conceder, conforme nossa vontade. Desta 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 ressaltarmos que, para Freire, um educador não pode atrofiar sua autoridade, visando a hipertrofia da liberdade dos educandos<sup>12</sup>. 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 em favor da liberdade contra a autoridade” (FREIRE, 2016, p. 86). Neste 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).

Nesta base educacional, onde vigora o respeito e a autonomia de ambos os interlocutores, o homem deixa de ser objeto da história e começa a colocar-se como sujeito dela. Em todos os mundos possíveis – cultural, político, histórico – este homem, agora em processo de libertação, não precisa

<sup>11</sup> Se as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, num 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. (Cf. FREIRE, 2015, p. 227).

<sup>12</sup> Cf. FREIRE, 1995, p. 72.

mais se adaptar ou acomodar; ele 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, neste caminho de coragem e decisão o homem vai resgatando aquilo que lhe é próprio, a saber, sua liberdade e humanização.

O antes oprimido, neste 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).

Desta 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 (2016, p. 105): “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada”. São nestes fundamentos que uma pedagogia que visa a autonomia, ou seja, deve centrar em experiências de decisão e responsabilidade, em experiências respeitosas da liberdade.

A vida não está para o homem, entretanto, é o homem que está para a vida; 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 (1995, p. 72), “o ato de ensinar, de aprender, de estudar são fazeres sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres”. Freire 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. Neste 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 mencionarmos o processo de opressão, naturalmente recordamos 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).

Contudo, embora os dominados e oprimidos recebam constantemente golpes de violência (moral e existencial), ressaltamos seu ponto fraco – o medo da liberdade. O caminho para liberdade apresenta-se demasiado exigente, nesta perspectiva, esse tipo de homem ressentido, se torna necessariamente um homem dependente, não conseguindo jamais se colocar como finalidade. Sem oportunidades de colocar-se como sujeito no processo, ele acomoda-se no caminho da desumanização.

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

Diante deste constante processo de humanização, aquela dependência que preenchia todo seu ser vai dando lugar para a autonomia e, neste caminho de coragem e decisão o homem vai resgatando aquilo que lhe é próprio, a saber, sua liberdade. Nestes parâmetros, a educação 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.

Freire evidencia a vida e, para tanto, propõe outra concepção de educação; uma educação que privilegia a autonomia e liberdade – a educação problematizadora. Porém, esta educação exige diretamente uma interpretação e mudança, tanto dos educadores, quanto dos educandos. É preciso diálogo para a investigação; 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 – este homem, agora em processo de libertação, não precisa mais se adaptar ou acomodar; ele 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 (1995, p. 76) 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”. Os educadores e os educandos precisam descobrir e sentir a alegria de se buscar o conhecimento, a curiosidade de aprender a aprender.

Desta 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 fundamenta-se em uma educação inspirada na relação do homem no mundo, isto é, estar no mundo e na construção de seu ser no mundo com os outros.

Uma vez que escrevemos aquilo que vivemos, continuamos 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).

Que possamos continuamente aprofundar nossos estudos nas reflexões freireanas, buscando soluções para o grito dos oprimidos (desumanizados). Aos passos de Paulo Freire, ressaltamos o verbo “esperançar”, principalmente quando direcionado à educação que prioriza a autonomia e liberdade de nossos homens e mulheres, visando constantemente sua humanização.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Olho d'água: 1995.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 59<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 53<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FROMM, Erich. O coração do Homem. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- GADOTTI, Moacir (Org.); FREIRE, Ana Maria Araújo; CISESKI, Ângela Antunes; TORRES, Carlos Alberto; et al. PAULO FREIRE – Uma bibliografia. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
- MESQUIDA, Peri. A Paidéia freireana: a utopia da formação como prática da liberdade. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (Orgs.). Discutindo a educação na dimensão da práxis. Curitiba: Champagnat, 2007. (p. 19-28).
- PEROZA, Juliano. Provocações antecipatórias ou a esperança como inédito viável: a contribuição do pensamento utópico de Paulo Freire para a formação de professores. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2014.
- PINTO, Alvaro Vieira. Consciência e realidade nacional. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- POPPER, Karl. A sociedade aberta e seus inimigos. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2006.