



## **CONSIDERAÇÕES SOBRE *EDUCAÇÃO BANCÁRIA* E *EDUCAÇÃO PROGRESSISTA* COMO *LIBERTADORA* A PARTIR DE PAULO FREIRE**

**Jackson Luís Santos de Vargas<sup>1</sup>**

**José Luís Ferraro<sup>2</sup>**

### **PARA COMEÇAR...**

Quando se trata de analisar os quadros da intelectualidade brasileira, sem dúvida, Paulo Freire é um dos, senão o mais, destacado. O reconhecimento de seu trabalho deriva de sua práxis, o que o tornou merecedor do título de patrono da educação brasileira em 2012, bem como de outras homenagens que lhes foram – e ainda lhes são – concedidas pelo seu trabalho na alfabetização de adultos (extinto com a ascensão da ditadura militar no Brasil) na década de 1960 (FREIRE, 2018). Nesse sentido, as linhas que seguem abordam questões em torno de uma educação de caráter progressista que caracteriza a percepção – que pode ser encontrada no cerne – da pedagogia e, também, da didática freireana. Assim, esse breve ensaio evidencia diferenças e divergências da *educação progressista* em relação a outra, a qual denomina-se como *bancária*.

Pode-se dizer que Paulo Freire foi um visionário, um educador à frente do seu tempo, pois percebeu a importância da conexão de experiências e vivências dos estudantes na ressignificação de suas aprendizagens; atribuindo a estas, formas de representação e, portanto, de sentido, mais potentes. O diálogo entre docentes e discentes, a amorosidade e a luta por uma por uma educação libertadora, que possibilitasse aos estudantes releituras críticas da realidade, sempre estiverem incorporados à agenda do educador como propulsores de transformação social (FREIRE, 2018).

---

<sup>1</sup> Mestre e doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Bolsista CAPES. Professor da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - RS, Brasil [jackson.vargas@edu.pucrs.br](mailto:jackson.vargas@edu.pucrs.br).

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação.



Freire alicerçou esse desejo como uma espécie de desafio onde a educação foi tomada como chave essências para a construção de um mundo melhor e mais justo; um mundo mais humanizado. O homem é um ser-no-mundo e a sua existência perante a sociedade é reconhecida quando percebe a sua própria realidade refletida a partir da sua consciência crítica. Para ele o ser humano

[...] está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem ser objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar se, pode também distinguir entre um eu e um não eu. Isto torna um ser capaz de relacionar-se; de sair desse; de projetar se dos outros ponto-e-vírgula de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas desse mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo e pelo mundo (FREIRE, 1979, p. 30).

Desse modo, percebe o ambiente escolar como ferramenta fundamental para toda essa transformação; sendo o professor o mediador desse processo a partir da constituição de laços afetivos, da vinculação a partir de um relacionamento de comprometimento com os estudantes. Seria preciso, para além do diálogo, o exercício de uma escuta ativa que permeasse os processos de ensino e de aprendizagem. Freire (2000) evidencia que a confiança, a esperança e a fé nutrem a relação docente-discente, tornando-a simpática. Assim, gera-se simpatia mútua, não apenas no encontro desses atores da educação em relação àquilo que “acham” juntos, mas na busca – pautada pela “boniteza” e pela alegria – em que ambos (mutuamente) se propõem ao se projetarem, se lançarem em direção outros/novos conhecimentos.

Nesse sentido, se distancia de um ensino pautado em imposições, os quais muitas vezes subjetivam a capacidade dos estudantes em pensar, agir e transcenderem suas concepções sobre o mundo. É possível começar a vislumbrar uma educação voltada ao progresso, a liberdade e a mudança da sociedade a partir da escola.

## **NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A EDUCAÇÃO PROGRESSISTA**



Embora a docência seja cerceada por dimensões ético-estético-poético-política e outros mistérios, não se nasce professor. Logo, se por um lado não se trata de algo sobrenatural, místico, pronto e acabado; por outro, o docente investe sobre sua formação todos os dias de sua vida. Portanto, existe um caminho que é construído – e que poderíamos nos referir aqui como experiência formativa ou percurso formativo – que está intrinsecamente relacionado com a sua vida, com a sua realidade, com o seu modo de ver o mundo, com os discursos os quais se filia. Desta forma, trata-se mais de uma deformação que de uma formação propriamente dita – sempre originária e que parte de um marco zero. Tais (de)formações, tanto em nível individual, quanto coletivo, convertem-se em experiências que (trans)formam cada vez mais o professorado – sua práxis –, subjetivando-o a partir de um movimento crítico-reflexivo contínuo. O professor também se humaniza, sendo possível observar suas imperfeições: movimento essencial pela dificuldade em demover do imaginário social certa visão celestial da profissão (ARROYO, 2000).

Aqui, o “celestial” adquire um duplo sentido: podemos tomá-lo a partir da percepção de que ser professor tem qualquer coisa a ver com um “dom”, e uma postura resiliente e abnegada, mas também com a ideia de autoridade. Afinal, toda “revelação” parte de uma figura hierárquica de autoridade. Essa ideia de professar como o exercício do mestre que tão simplesmente transfere conhecimento para o outro, seu discípulo, vai ao encontro da *educação bancária* evidenciada e combatida por Freire. Observada nessa perspectiva, desconsidera a formação integral do ser, reduzindo-se a memorização e treino, reafirmam a autoridade e ensino unilateral (FREIRE, 2014). Trata-se de mera instrução e adestramento.

A educação bancária pode ser entendida como o ato “[...] de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 39). Não há



transformação o que implica em experimentação sem experiencição (FERRARO, 2017).

Os estudantes, pouco a pouco, são reduzidos, fragmentados e estrangidos por uma educação opressora e cruel. Acabam por temer a liberdade, a possibilidade de suas formas de expressão. Não há espaço para quaisquer estéticas, ou linhas de fuga: apenas para a sujeição e para o assujeitamento. Nesse sentido, “o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos” (FREIRE, 1987, p. 105).

Esses reflexos como exercício daquilo que Foucault denominou de poder disciplinar (FOUCAULT, 1987), individualizam os estudantes e fortalecem cisões relacionadas ao trabalho em equipe e à coletividade, enfraquecendo-os. Aos estudantes cada vez mais permanecem alijados da possibilidade da produção de si a partir de uma estética da alteridade que lhes permita respeitar e considerar a opinião do outro (sendo também respeitados e ouvidos) – o que impacta sobre a produção de personalidades formatadas para não perguntarem, questionarem, indagando, apenas, aquilo que lhes é permitido tratar em sala de aula. Os alunos, gradativamente apagam o espírito pesquisador, a natureza conflitiva e sadia da indagação, o desejo da descoberta e a constante inquietação em saber.

Sob a lógica freireana, educar seria possibilitar a criatividade e autonomia, incentivando o diálogo e o questionamento para uma educação progressista, democrática e libertadora. Em uma perspectiva progressista, a escola deve converter-se em um ambiente acolhedor, um lugar onde os estudantes desejam estar, pois se sentem bem. São ouvidos, respeitados e as suas opiniões valorizadas. O diálogo, a afetividade na forma da amorosidade e o respeito são os pilares que sustentam e retroalimentam a relação entre professor-aluno, aluno-aluno.

Nos referimos, a uma educação política, onde todos participam e são ouvidos. É permitido falar e contribuir. Nesse contexto, o educador também



se posiciona e aprende com os seus alunos. Ele auxilia e impulsiona os educandos para que, ao tornarem-se cada vez mais autônomos, desenvolvem sua criatividade e construam senso crítico sobre os temas abordados.

Um dos modos para desenvolver essa postura é relacionar situações reais, conforme a vivência dos estudantes. Situações cotidianas que envolvam espaços e contextos vividos: a família, o bairro, a cidade – todos relacionados com conteúdos curriculares. Instiga-se, assim, a problematização e o diálogo, bem como o posicionamento político dos Estudantes.

O docente, ao permitir nas suas aulas que sejam desenvolvidas a autonomia do pensamento e a liberdade de expressão, contribui para a formação ética dos estudantes que passam a questionar uma moral vigente. Os estudantes se historicizam, como sujeitos e cidadãos percebem seus direitos e deveres, podendo propor seu engajamento em causas políticas para a melhoria dos problemas sociais, tanto de seus bairros, quanto de suas cidades, estados e país. No entanto, ressalta-se que isso nada tem a ver com uma educação irresponsável ou fácil, “[...] pelo contrário, ela é cuidadosa, trabalha criticamente a disciplina intelectual da criança, estimulando-a e desafiando-a a engajar-se seriamente na busca do conhecimento”. (FREIRE, 2001, p. 196). É a educação vista como prática da liberdade e da autonomia.

### **PARA TERMINAR...**

Este ensaio teve como objetivo refletir brevemente sobre algumas questões presentes na práxis freireana tendo como foco a *educação progressista*. A escola vista como uma instituição vertical e parcial, com conteúdos inflexíveis, e os professores como únicos detentores dos saberes, contribuem para a decadência da educação, reafirmando os laços com uma educação opressora e *bancária*, que ainda não foi superada.

Essa realidade interfere sobre os estudantes, levando-os a experimentarem sensações de despotência, amargura e tristeza, apagando-se como seres históricos que são, dificultando, assim, seu desenvolvimento



cognitivo. Assim, deixam de questionar, desenvolver seus próprios argumentos e posicionamentos em relação aos temas abordados pela escola.

Frente ao que foi exposto, defendemos uma educação libertadora e capaz de manter as relações democráticas por meio do diálogo e do respeito; da vinculação positiva como forma de afeto e do acolhimento. Só assim, os estudantes serão capazes de perceberem a importância do processo educativo e sua natureza dialógica, que pode ser potente na produção de formas de afetos distintas e mediadas pelo conhecimento que é construído junto, a partir da intermediação do professor, em escolas cada vez mais plurais.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERRARO, J. L. Currículo, experimento e experiência: contribuições da Educação em Ciências. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 106-114, 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, A. M. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.