



A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E OS CURRÍCULOS TRADICIONAIS: ALGUMAS POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO AO CAMPO CURRICULAR

KLEVERSON GONÇALVES WILLIMA

RESUMO

O campo curricular iniciou seus estudos entendendo currículos como instrumentos que servem a um fim: organizar e definir o que, como e quando será ensinado. Essa concepção, por sua vez, compõe o que teóricos/as da área chamam de tendências tradicionais sobre currículo. Seguir esse pressuposto implica vislumbrar a educação como um espaço para transmissão de conhecimentos predeterminados, colocando educadores como reprodutores de um documento imposto e educandos como meros depósitos para esses conhecimentos, como sujeitos passivos que só devem reproduzir e memorizar o que está sendo transmitido. Aliado a isso, Paulo Freire, em "Pedagogia do Oprimido", publicado em 1974, conceitua aquilo que ele chama de concepção bancária de educação. Nessa perspectiva, educadores são transmissores/transferidores de conhecimentos e informações aos educandos, que são apenas recipientes para despejo desses conhecimentos transmitidos. É pensando na possibilidade de aproximação entre essas ideias que nasce este trabalho, cujo objetivo consistiu em aproximar as teorizações de Paulo Freire, especialmente a sua ideia de "Educação Bancária", ao campo curricular. O intuito é compreender como os currículos do passado, e alguns atuais, continuam a perpetuar, nas salas de aula, uma educação bancária, esvaziada de reflexão crítica sobre a realidade, impedindo uma formação cidadã, integral e reflexiva e a apropriação devida do conhecimento pelos/as estudantes. Para tanto, fez-se um estudo de caso, através de uma pesquisa bibliográfica descritivo-explicativa. Os resultados encontrados indicam uma relação direta entre a concepção bancária de educação discutida em Freire e as concepções tradicionais/prescritivistas de currículo. Em ambos os casos, conforme apontado acima, a educação é reduzida à transmissão de conhecimentos, educadores são apartados do seu lugar de mediadores críticos e criativos do processo de ensino e aprendizagem, educandos são retirados do seu lugar de sujeitos ativos desse processo e o conhecimento é visto como algo a ser transmitido, e não como algo a ser construído, reconstruído, atualizado e reinventado pelos sujeitos que compõem o processo de ensinar e aprender. Assim sendo, é preciso que lutemos pela desconstrução desse ideário de currículo (e de educação) que desconsidera os conhecimentos sócio-histórica, cultural e cientificamente produzidos, a realidade dos indivíduos e do ambiente.

Palavras-chave: Concepção Bancária de Educação; Paulo Freire; Pedagogia do Oprimido; Práxis Transformadora; Tendências Tradicionais de/sobre Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Durante um longo período, na história da educação escolar, predominou-se, segundo Sacristán (2013) e Silva (2005), a adoção de currículos cuja orientação era o que hoje entende-se por tradicional: currículos prescritivos, fragmentados e utilitaristas, a partir dos quais docentes de diferentes áreas praticavam um ensino mortificado, no qual havia

predomínio da cultura do silêncio e do silenciamento, orientado por uma metodologia reprodutivista; bastava tão somente copiar e colar, isto é, reproduzir aquilo que o/a docente diz/escreve (BEHRENS, 2005). A adoção desse modelo de currículo favorecia/favorece aquilo que Paulo Freire (2021) chamou de "Educação Bancária", a sua vez se relacionando tanto com a prática docente¹, quanto com a tessitura dos currículos escolares.

Nas palavras do autor: "na concepção 'bancária' [...], a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos" (p. 82), e acrescenta: "[...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio', a 'educação' 'bancária' mantém e estimula a contradição" (idem). Refletindo sobre os apontamentos de Freire, é possível perceber uma evidente (co)relação entre os currículos tradicionais/prescritivistas e a prática de educação bancária, na qual os/as estudantes são vistos/as como depósitos de informações, sem nenhuma possibilidade de reflexão acerca do que se está comentando, sendo elementos passivos no processo de sua própria aprendizagem.

Vale ressaltar, no entanto, retomando os parágrafos anteriores, que embora tenha havido grandes e importantes mudanças no campo curricular e de formação docente, ainda é possível observar uma forte orientação tradicionalista sendo adotada nas salas de aula e nos currículos propriamente, cujos resultados demonstram um claro descompasso com uma educação promotora da autonomia, do pensamento crítico e reflexivo e para uma formação cidadã, humana e integral, conforme já nos apontava Paulo Freire (2020; 2021) em suas diversas obras e nos apontam outros autores, tais como Alves (2017), Gatto (2019), Vilela e Selles (2020), Sacristán (2013), Santomé (2013) e Moreira (2021).

Quando se fala em currículo, é importante ter em mente alguns pontos cruciais para que possamos ampliar os debates acerca do tema. Em primeiro lugar, torna-se necessário compreender as possíveis concepções de currículo que têm sido teorizadas ao longo do tempo. Lopes e Macedo (2011) e Silva (2005) nos trazem algumas possibilidades: currículo enquanto seleção e organização do que vale a pena ensinar, enquanto instrumento de controle social, enquanto documento técnico e especializado, enquanto resultado de uma seleção, enquanto prescrição de conteúdos e saberes, enquanto texto/discurso, enquanto documento de identidade e enquanto prática de significação. Ainda sobre as possibilidades de concepções de/sobre currículo, Silva (2005, p. 14) nos afirma que "[...] aquilo que o currículo é [ou pode vir a ser] depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias". Isso significa, em poucas palavras, que currículo pode significar diferentes coisas, a depender de quem diz e da corrente teórico-ideológica que sustenta esse dizer.

Em segundo lugar, consoante o exposto acima, os currículos conferem forte influência na/para a práxis docente. Nas salas de aula Brasil afora, são levados a cabo métodos, percursos, conteúdos e organizações diversas, que por sua vez são orientados pelo currículo adotado pela instituição de ensino. Assim sendo, é possível perceber que boa parte do que será trabalhado/abordado em sala, assim como a maneira através da qual isso será organizado, já está previsto no currículo escolar. Em último lugar, mas não menos importante, os currículos são espaços de luta, contestação e disputa, segundo afirmam Arroyo (2013) e Silva (2005). Significa dizer, então, que as imposições e prescrições curriculares não serão (bem) aceitas por todos os indivíduos como uma verdade absoluta e única possibilidade de ação. Para tanto, é necessário estarmos sempre atentos/as aos debates de/sobre currículo que possam surgir, refletindo e agindo criticamente sobre ele.

Este estudo, portanto, propõe-se a aproximar as teorizações de Paulo Freire, em especial a ideia construída por ele de "Educação Bancária", ao campo curricular. O intuito

¹ Neste ponto, ressalta-se especial ênfase ao termo "prática docente", em contraposição à ideia de "práxis docente" proposta por Freire (2020; 2021). A ênfase se deve ao fato de que, sendo praticado um ensino nos moldes bancários de educação, isso não pode, jamais, ser chamado de práxis, já que ela exige dialogicidade, reflexão, debate e relação teoria-prática.

desse movimento é compreender como os currículos do passado, e alguns nos dias atuais, continuam a perpetuar, nas salas de aula, uma educação bancária, esvaziada de reflexão crítica sobre a realidade material, impedindo uma formação cidadã, integral e reflexiva e a apropriação devida do conhecimento por parte dos/as estudantes, haja vista serem esses currículos e sua aplicação prática orientados por um ideário de educação que visa à memorização e a reprodução literal e acrítica daquilo que está sendo estudado, sem que haja uma verdadeira aquisição e construção de conhecimentos.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho contou com um estudo de caso, através de uma pesquisa bibliográfica descritivo-explicativa (MARCONI; LAKATOS, 2021), a fim de alcançar o objetivo proposto. A partir da leitura e análise crítica da obra "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire (2021), procurou-se realizar uma aproximação de suas teorizações ao campo curricular, em especial no que concerne aos estudos sobre currículos tradicionais/prescritivistas, na figura de nomes como Sacristán (2013) e Silva (2005), relacionando-os ao conceito de "Educação Bancária" em Freire (2021).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Streck e colaboradores (2014), Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), nascido no Recife, foi um dos maiores intelectuais que o Brasil já teve. Escritor, educador, pensador, Paulo Freire é dono de diversas obras relacionadas ao campo da educação, dentre as quais cabe destacar: Pedagogia do Oprimido (2021) e Pedagogia da Autonomia (2020). A primeira, produzida durante o período em que Freire ainda se encontrava exilado no Chile, decorrente da Ditadura Civil-Militar-Empresarial brasileira (1964-1985), foi lançada em 1974, e apresenta uma das mais importantes (se não a mais importante) teorizações de sua autoria: a construção da ideia de "Educação Bancária". A segunda, por sua vez, publicada em 1996, um ano antes de sua morte, apresenta uma série de propostas de ações/práticas pedagógicas para docentes em geral, tornando-se uma das obras mais referenciadas do autor.

Conforme foi visto anteriormente, a educação bancária, em Freire (2021), tem a ver com a concepção de educandos enquanto depósitos de informações, passivos no seu processo de aprendizagem, tendo como principal (e único) objetivo a memorização do que está sendo dito/escrito. O educador, no entanto, aprofunda um pouco mais suas teorizações acerca desse tema. Segundo ele, as relações educador-educandos muitas vezes se baseiam na narração e na dissertação: "narração de conteúdos que, por isto 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 os objetos pacientes, ouvintes - os educandos" (p. 79). Esse fragmento nos mostra que, nas ideias do autor, há uma relação intrínseca e intransponível entre educação bancária e passivização do sujeito aprendiz, transformando a educação em um processo mortificador, que silencia os indivíduos, levando-os a tão somente reproduzir acriticamente aquilo que está posto.

Ainda a esse respeito, em consonância ao que está sendo discutido neste momento, o autor prossegue: "a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado" (p. 80), ou seja, não há possibilidade de reflexão crítica sobre aquilo que está sendo ensinado, porque o processo pelo qual o educando está passando é o de transmissão/transferência de informações, não uma educação de fato. E continua: "mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador" (idem). Com essa última afirmação, novamente ele nos indica que a intenção, na educação bancária, é que os educandos sejam meros recipientes de informações: quanto mais cheios estiverem esses recipientes, melhor será o educador. A educação, da

maneira como apresentada por Freire, torna-se um "ato de depositar": "em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem" (idem).

Na mesma obra, o educador nos fornece uma alternativa à concepção bancária de educação:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educadores-educandos. Sem essa, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2021, p. 94-95).

Como vimos na citação acima, a alternativa de Paulo Freire à concepção bancária de educação, que parte de uma educação libertadora, problematizadora e de uma práxis transformadora, está baseada na metodologia dialógica, através da qual seria possível superar essa lógica bancária. Para ele, o diálogo é esse "encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu", é "uma exigência existencial", é o "encontro em que se consolidam o pensar e o agir" (p. 109). Assim sendo, para que a educação seja efetiva, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, é preciso diálogo, interação, partilha. Não ensinamos ou aprendemos: aprendemos ensinando e ensinamos aprendendo, numa relação dialógica, reflexiva e de trocas.

Em alinhamento àquilo que o educador propõe na obra analisada anteriormente, em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2020), ele nos diz que: ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e assunção da identidade cultural. Exige, ainda: consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Por fim, cabe discutir brevemente acerca das possíveis concepções de currículo e do que significa (e o que implica) um currículo tradicional/prescritivista, a fim de verificar a relação entre a concepção bancária de educação teorizada por Paulo Freire e os currículos tradicionais/prescritivistas praticados nas instituições de ensino. No entanto, Silva (2005, p. 14-17) nos alerta que qualquer concepção de currículo a ser adotado parte de um aporte teórico-ideológico distinto, não existindo uma verdade absoluta acerca do que significa "currículo". Com relação aos significados de currículo, tanto Berticelli (2005) e Silva (2005) quanto Sacristán (2013) começam seus apontamentos fazendo uso do termo latino *currere*, que significava, na tradição romana, "carreira". Por extensão, porém, o termo igualmente "determinava a ordenação e a representação de seu percurso" (SACRISTÁN, 2013, p. 16). Seguindo essa linha, "o currículo também tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo" (idem).

É possível perceber, com base no parágrafo anterior, que as primeiras ideias de

currículo, ainda na antiguidade clássica, referem-se ao que hoje conhecemos por tendências tradicionais, que discutiremos a seguir. Segundo Silva (2005, p. 21), a emergência do termo "currículo" está "ligada a preocupações de organização e método". O autor afirma que "Bobbitt [um dos nomes relacionados aos primeiros estudos curriculares nos Estados Unidos] propunha que a escola funcionasse da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial" (p. 23), ou seja, Bobbitt queria que "o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados" (idem). É perceptível, então, que as ideias dele estavam voltadas ao econômico, cuja palavra-chave era "eficiência", conforme nos aponta Silva (2005, p. 23).

Nesse sentido, para Bobbitt, "a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor" (SILVA, 2005, p. 23). Ainda segundo o autor (idem, p. 23-24), para Bobbitt, o seguinte percurso deveria ser seguido: pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações; organizar um currículo que permita a aprendizagem dessas habilidades; planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. Assim, "a questão do currículo [na perspectiva de Bobbitt] se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática" (SILVA, 2005, p. 24). De acordo com essa visão, o currículo é, "essencialmente, uma questão técnica" (idem).

Na visão de Tayler, segundo Silva (2005, p. 25), "a organização e o desenvolvimento deve buscar responder a quatro questões básicas":

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2005, p. 25).

Para Silva (2005, p. 25), as quatro perguntas de Tayler "correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: currículo (1), ensino e instrução (2 e 3) e avaliação (4)". Por fim, vale ressaltar algumas palavras-chave que compõem as tendências tradicionais do campo curricular, de acordo com Silva (2005, p. 17): ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Como podemos observar, o foco é tão somente no alcance de determinados objetivos, na eficiência do corpo discente e nos bons resultados, deixando de lado, segundo Sacristán (2013), Santomé (2013) e Silva (2005): i) reflexões sociais, culturais, históricas, políticas e ideológicas importantes e necessárias acerca do currículo; ii) conteúdos essenciais para a formação de senso crítico das/os estudantes, já que o objetivo principal é passar nas provas com bons resultados, que independe de uma aprendizagem efetiva; iii) uma construção coletiva dos conhecimentos a serem adquiridos, conferindo ao ensino, na esteira dos apontamentos dessa corrente, uma metodologia reprodutivista, esvaziada e mecânica, baseada na memorização, eficiência e resultados louváveis, indo ao encontro dos ideais neoliberais de educação e formação (cf. WANDERER; MELO; ALFARO, 2023).

As observações feitas acima nos mostram a relação direta entre as teorias tradicionais/prescritivistas de currículo e a concepção bancária de educação discutida por Freire (2021) e exposta no início deste trabalho. Na educação bancária, desfaz-se a relação educadores-educandos, tornando os educandos meros depósitos para despejo e memorização de informações, passivos no processo de sua própria aprendizagem, e coloca-se os educadores no papel de sujeito transmissor/transferidor de informações aos educandos. Similarmente ao

que acontece na concepção bancária de educação, nos currículos tradicionais/prescritivistas, a ideia é que os educandos memorizem aquilo que está sendo transmitido pelos educadores, numa relação de passividade com relação à aquisição de conhecimentos, a fim de que eles alcancem os objetivos propostos pelo currículo (im)posto, de forma eficiente e individual, ainda que não tenha havido uma aprendizagem de fato. Entretanto, esquece-se de que o conhecimento é construído coletivamente e está sempre em contínua (re)construção, (re)elaboração e atualização. De nada adianta, portanto, um currículo que não preze pela reflexão crítica acerca da realidade, mediada por concepções que coloquem os/as estudantes como sujeitos ativos/as no processo de ensino e aprendizagem, (re)conhecendo as suas necessidades e adequando/adaptando a práxis docente ao público-alvo desse processo.

4 CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, discutimos sobre os apontamentos de Paulo Freire no que concerne ao que ele chamou de "Educação Bancária", relacionando-a às concepções tradicionais/prescritivistas de currículo. O objetivo era traçar aproximações entre esses dois tópicos, mostrando como os currículos tradicionais/prescritivistas praticam (ou fazem ser praticada) uma educação bancária, esvaziada de sentido, que visa à memorização e ao individualismo no processo de aprendizagem, apagando a realidade sociointeracional do processo de ensino e aprendizagem, transformando os educandos em depósitos de informações, isto é, sujeitos passivos, máquinas de memorização. Nesse mesmo caminho, educadores são vistos como meros transmissores/transferidores de informações, apartando esses profissionais de sua capacidade crítica, criadora e mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, isso retira da educação seu papel de formadora de sujeitos pensantes, críticos, reflexivos e habilitados a lidar ética, respeitosa e criticamente com outros indivíduos, com o ambiente e com os seus objetos de estudos.

Por fim, é válido destacar que os objetivos propostos inicialmente neste trabalho foram alcançados, na medida em que foi possível traçar as aproximações do pensamento freireano ao campo curricular, fazendo apontamentos acerca das valiosas contribuições de Paulo Freire para o tema em questão. Assim sendo, é extremamente necessário que abandonemos essa visão reducionista e prescritivista de currículo (e de educação), a fim de que nossos/as estudantes tenham condições de efetivamente aprender, construindo seus conhecimentos na coletividade, tendo acesso aos conhecimentos social, cultural, histórica e cientificamente produzidos, sendo mediados/as pelo/a docente, num contínuo processo de aprender ensinando e ensinar aprendendo, de maneira respeitosa e reflexiva, como nos propõe o patrono da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**. V. 22, n. 71, 2017.

ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio

de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTO, J. T. **Emburrecimento Programado**: o currículo oculto da escolarização obrigatória. 1. ed. Campinas: Kíron, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Barueri/SP: Atlas, 2021.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo Escolar e Justiça Social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STRECK, D. R. *et. al.* (Orgs.). **Paulo Freire**: ética, utopia e educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VILELA, M. L.; SELLES, S. E. É possível uma Educação em Ciências crítica em tempos de negacionismo científico? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1722-1747, dez. 2020.

WANDERER, F.; MELO, C. A.; ALFARO, A. M. B. (Orgs.). **Rastros do neoliberalismo no campo da Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.