

**DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA À EDUCAÇÃO LIBERTADORA – ENTRE
A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES E A FORMAÇÃO DE
SUJEITOS CRÍTICOS: FUNDAMENTOS, TENSÕES E
POSSIBILIDADES DA PRÁXIS EMANCIPADORA EM PAULO FREIRE**

**FROM BANKING EDUCATION TO LIBERATING EDUCATION – BETWEEN THE
REPRODUCTION OF INEQUALITIES AND THE FORMATION OF CRITICAL
SUBJECTS: FOUNDATIONS, TENSIONS, AND POSSIBILITIES OF
EMANCIPATORY PRAXIS IN PAULO FREIRE**

**DE LA EDUCACIÓN BANCARIA A LA EDUCACIÓN LIBERADORA – ENTRE LA
REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES Y LA FORMACIÓN DE SUJETOS
CRÍTICOS: FUNDAMENTOS, TENSIONES Y POSIBILIDADES DE LA PRAXIS
EMANCIPADORA EN PAULO FREIRE**

Jefferson Fellipe Jahnke¹, Terezinha Sirley Ribeiro Sousa², Angélica Bittencourt Galiza³, Josimar Soares da Silva⁴, Rafael Bianchini Glavam⁵, Kátia Cilene Amorim Gomes⁶, Ana Paula Ferreira Pedroso⁷, Adalberto Pereira Neris⁸, Natália Fernandes da Paixao⁹, João Vitor de Castro Vilanova¹⁰, Jefferson José Oliveira Chagas de Souza¹¹, Brenda Thalita Paiva Carneiro de Sousa¹²,

¹ Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC - PR), Curitiba, Paraná, Brasil.

E-mail: jefefellipe6@yahoo.com.br

² Doutora em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

³ Doutoranda em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: angelicagaliza@yahoo.com.br

⁴ Doutor em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail: soaresjosimar2009@gmail.com

⁵ Pós-Doutorando em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: contato@rafaelglavam.com.br

⁶ Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.

E-mail: kamoringomes@gmail.com

⁷ Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Contagem, Minas Gerais, Brasil.

E-mail: apfpedroso@gmail.com

⁸ Doutorando em Administração, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. E-mail: adalbertoneris@gmail.com

⁹ Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura, Universidade da Amazônia (UNAMA), Ananindeua, Pará, Brasil. E-mail: natalia.paixao@ifpa.edu.br

¹⁰ Mestrando em Filosofia, Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSERTÃOPE), Petrolina, Pernambuco, Brasil. E-mail: vitorcv.1998@gmail.com

¹¹ Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GOIÁS), Ananindeua, Pará, Brasil.

E-mail: jefferson.jocd.souza@uepa.br

¹² Mestranda em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Estado do Pará (UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil. E-mail: brendaquimica17@gmail.com

**Flávia Vitória Oliveira Almeida¹³, Juvan da Cunha Ferreira¹⁴, Sandra Constâncio Dias da Silva¹⁵,
Thaise Alves de Oliveira Fernandes¹⁶**

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4597

Recibido: 12/01/2026 | **Aceptado:** 06/02/2026 | **Publicación en línea:** 13/02/2026.

RESUMO

Nas últimas décadas, a educação básica e superior tem sido atravessada por reformas marcadas pela padronização curricular, pela intensificação de avaliações em larga escala e pela centralidade de métricas de desempenho que redefinem o sentido da formação escolar. Nesse cenário, a escola tende a ser tensionada entre dois projetos antagônicos: de um lado, práticas que reforçam a transmissão acrítica de conteúdos e a adaptação dos sujeitos às exigências sociais já postas; de outro, perspectivas pedagógicas que compreendem a educação como prática política, dialógica e transformadora. É nesse campo de disputas que ganha relevo a reflexão freireana sobre a educação bancária – entendida como modelo de ensino que reduz o estudante à condição de recipiente passivo – e a educação libertadora, orientada pela problematização da realidade e pela construção coletiva do conhecimento. Diante desse contexto, o presente artigo toma como objeto de análise a tensão estrutural entre educação bancária e educação libertadora na obra de Paulo Freire, investigando em que medida tais paradigmas expressam projetos distintos de sociedade, de sujeito e de prática pedagógica. Parte-se do entendimento de que a educação bancária não se limita a uma metodologia, mas constitui uma racionalidade formativa que reproduz desigualdades sociais, naturaliza hierarquias e enfraquece a consciência crítica. Em contraposição, a educação libertadora é examinada como proposta de práxis emancipadora, ancorada no diálogo, na problematização e na historicidade dos sujeitos, capaz de articular reflexão e ação transformadora. Como pergunta de partida, indaga-se: em que medida a superação da educação bancária pela educação libertadora, nos termos propostos por Paulo Freire, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação das estruturas sociais desiguais? Teoricamente, foram utilizados os trabalhos de Freire (1992; 1997; 2014a; 2014b; 2014c; 2017), Marx (1972; 1993; 1996), Marx e Engels (1997), Gramsci (1982; 1999; 2001; 2007a; 2007b), Saviani (2008; 2011; 2013; 2018; 2019), Apple (1999; 2003; 2011; 2012), Ball (2008), Dardot e Laval (2014; 2016), Antunes (2005; 2006; 2018), Antunes e Pinto (2017), McLaren (2005; 2014), Frigotto (2010), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativo (Minayo, 2007), bibliográfica e descritiva (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber 1949). Os resultados evidenciam que a educação bancária opera como racionalidade reprodutivista que naturaliza desigualdades e fragiliza a consciência crítica, enquanto a educação libertadora se configura como práxis emancipadora capaz de articular diálogo, problematização e ação transformadora. Constatou-se que a superação da lógica bancária exige reconfiguração das relações pedagógicas, da autoridade docente e do currículo, deslocando a escola do eixo da adaptação para o da transformação social. Demonstrou-se, ainda, que práticas

¹³ Graduanda em Psicologia, Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAR), Parnaíba, Piauí, Brasil.

E-mail: Ovitória939@gmail.com

¹⁴ Especialista em Direito Público e Direito Educacional, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: juvan.cunha@mail.uft.edu.br

¹⁵ MBA em Gestão Escolar, Universidade de São Paulo (USP), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

E-mail: san.educaser@gmail.com

¹⁶ Especialista em Inglês como Língua Estrangeira, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Caetité, Bahia, Brasil. E-mail: liloethai@outlook.com

dialógicas e contextualizadas fortalecem a formação de sujeitos históricos capazes de intervir criticamente na realidade.

Palavras-chave: Educação Bancária. Educação Libertadora. Práxis Emancipadora. Consciência Crítica.

ABSTRACT

In recent decades, basic and higher education have been shaped by reforms marked by curricular standardization, the intensification of large-scale assessments, and the centrality of performance metrics that redefine the meaning of schooling. In this context, schools tend to be strained between two antagonistic projects: on the one hand, practices that reinforce the uncritical transmission of content and the adaptation of subjects to pre-existing social demands; on the other, pedagogical perspectives that understand education as a political, dialogical, and transformative practice. Within this field of dispute, Freire's reflection on banking education – understood as a model that reduces students to passive recipients – gains prominence, as opposed to liberating education, oriented toward the problematization of reality and the collective construction of knowledge. Against this background, the present article analyzes the structural tension between banking education and liberating education in the work of Paulo Freire, investigating the extent to which these paradigms express distinct projects of society, subjectivity, and pedagogical practice. It is assumed that banking education is not merely a methodology, but a formative rationality that reproduces social inequalities, naturalizes hierarchies, and weakens critical consciousness. In contrast, liberating education is examined as a proposal of emancipatory praxis, grounded in dialogue, problem-posing, and the historicity of subjects, capable of articulating reflection and transformative action. As a guiding question, the study examines to what extent overcoming banking education through liberating education, as proposed by Paulo Freire, may contribute to the formation of critical subjects and to the development of pedagogical practices committed to transforming unequal social structures. The theoretical framework draws on Freire (1992; 1997; 2014a; 2014b; 2014c; 2017), Marx (1972; 1993; 1996), Marx and Engels (1997), Gramsci (1982; 1999; 2001; 2007a; 2007b), Saviani (2008; 2011; 2013; 2018; 2019), Apple (1999; 2003; 2011; 2012), Ball (2008), Dardot and Laval (2014; 2016), Antunes (2005; 2006; 2018), Antunes and Pinto (2017), McLaren (2005; 2014), Frigotto (2010), among others. The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), and is bibliographic and descriptive in nature (Gil, 2008), with a comprehensive analytical perspective (Weber, 1949). The findings reveal that banking education operates as a reproductive rationality that naturalizes inequalities and weakens critical consciousness, whereas liberating education emerges as an emancipatory praxis capable of articulating dialogue, problematization, and transformative action. It was found that overcoming the banking logic requires a reconfiguration of pedagogical relationships, teacher authority, and curriculum, shifting the school from adaptation toward social transformation. Furthermore, dialogical and contextualized practices were shown to strengthen the formation of historical subjects capable of critically intervening in reality.

Keywords: Banking Education. Liberating Education. Emancipatory Praxis. Critical Consciousness.

RESUMEN

En las últimas décadas, la educación básica y superior ha estado atravesada por reformas marcadas por la estandarización curricular, la intensificación de evaluaciones a gran escala y la centralidad de métricas de desempeño que redefinen el sentido de la formación escolar. En este contexto, la escuela tiende a verse tensionada entre dos proyectos antagónicos: por un lado, prácticas que refuerzan la transmisión acrítica de contenidos y la adaptación de los sujetos a las exigencias sociales ya establecidas; por otro, perspectivas pedagógicas que conciben la educación como práctica política, dialógica y transformadora. En este campo de disputas adquiere relevancia la reflexión freireana sobre la educación bancaria – entendida como un modelo que reduce al estudiante a la condición de receptor pasivo – y la educación liberadora, orientada a la problematización de la realidad y a la construcción colectiva del conocimiento. En este marco, el presente artículo analiza la tensión estructural entre educación bancaria y educación liberadora en la obra de Paulo Freire, investigando en qué medida dichos paradigmas expresan proyectos distintos de sociedad, de sujeto y de práctica pedagógica. Se parte del supuesto de que la educación bancaria no se limita a una metodología, sino que constituye una racionalidad formativa que reproduce desigualdades sociales, naturaliza jerarquías y debilita la conciencia crítica. En contraste, la educación liberadora se examina como propuesta de praxis emancipadora, anclada en el diálogo, la problematización y la historicidad de los sujetos, capaz de articular reflexión y acción transformadora. Como pregunta orientadora, se analiza en qué medida la superación de la educación bancaria por la educación liberadora, en los términos propuestos por Paulo Freire, puede contribuir a la formación de sujetos críticos y a la construcción de prácticas pedagógicas comprometidas con la transformación de las estructuras sociales desiguales. El marco teórico se fundamenta en Freire (1992; 1997; 2014a; 2014b; 2014c; 2017), Marx (1972; 1993; 1996), Marx y Engels (1997), Gramsci (1982; 1999; 2001; 2007a; 2007b), Saviani (2008; 2011; 2013; 2018; 2019), Apple (1999; 2003; 2011; 2012), Ball (2008), Dardot y Laval (2014; 2016), Antunes (2005; 2006; 2018), Antunes y Pinto (2017), McLaren (2005; 2014), Frigotto (2010), entre otros. La investigación adopta un enfoque cualitativo (Minayo, 2007), de carácter bibliográfico y descriptivo (Gil, 2008), con un sesgo analítico comprensivo (Weber, 1949). Los resultados evidencian que la educación bancaria opera como racionalidad reproductivista que naturaliza desigualdades y debilita la conciencia crítica, mientras que la educación liberadora se configura como praxis emancipadora capaz de articular diálogo, problematización y acción transformadora. Se constató que la superación de la lógica bancaria exige una reconfiguración de las relaciones pedagógicas, de la autoridad docente y del currículo, desplazando la escuela del eje de la adaptación hacia el de la transformación social. Asimismo, las prácticas dialógicas y contextualizadas fortalecen la formación de sujetos históricos capaces de intervenir críticamente en la realidad.

Palabras clave: Educación Bancaria. Educación Liberadora. Praxis Emancipadora. Conciencia Crítica.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO – ENTRE A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A TENSÃO ESTRUTURAL NA OBRA DE PAULO FREIRE E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E A TRANSFORMAÇÃO DAS ESTRUTURAS SOCIAIS

Nas últimas décadas, sobretudo à medida que a globalização econômica se intensificou e os Estados nacionais passaram a reorganizar suas prioridades sob a égide da competitividade internacional, a escola foi progressivamente deslocada para o centro de um conjunto de reformas que a redefinem não apenas como espaço de formação humana, mas como engrenagem estratégica de um projeto de desenvolvimento ancorado na lógica do desempenho. Nesse contexto, a educação deixa de ser concebida prioritariamente como direito social e passa a ser tratada como investimento, capital humano, ativo produtivo, isto é, como variável fundamental na equação do crescimento econômico. Não se pode ignorar que essa reconfiguração altera profundamente o cotidiano das instituições escolares, bem como a experiência docente e discente, pois subordina práticas pedagógicas a metas, indicadores e resultados mensuráveis. Como observa Apple (2003, p. 93), “[...] os professores não parecem estar tendo uma autonomia e um profissionalismo maiores, mas uma intensificação de seu trabalho.”, o que revela que o discurso da modernização frequentemente encobre processos mais sutis de controle e racionalização da prática educativa. Além disso, ao analisar a historicidade da escola na sociedade capitalista, Saviani destaca que “[...] a questão escolar na sociedade capitalista, dada a sua divisão em classes com interesses opostos, é objeto de disputa” (2008, p. 55), indicando que cada reforma educacional deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de recomposição de hegemonias e de redefinição do papel da educação na reprodução ou transformação da ordem social. Assim sendo, a contextualização do cenário educacional contemporâneo exige que reconheçamos, simultaneamente, a expansão do acesso, as promessas de qualidade e inclusão, mas também as novas formas de regulação, vigilância e padronização que atravessam a escola, configurando um ambiente no qual autonomia, criticidade e compromisso social entram em tensão com métricas, rankings e dispositivos de responsabilização.

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as

condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação (Saviani, 2013, p. 503).

À medida que as reformas educacionais passaram a ser orientadas por métricas, indicadores de desempenho e sistemas de *accountability*¹⁷, consolidou-se uma nova gramática para falar de qualidade escolar, uma gramática que privilegia números, rankings, metas comparativas e relatórios de eficiência. Gradualmente, o sucesso educativo passou a ser traduzido em percentuais, médias padronizadas e índices sintéticos, como se a complexidade da formação humana pudesse ser reduzida a escalas estatísticas. Como alerta Apple, “[...] a educação não só se torna uma mercadoria mercantilizável como pão e carros, onde predominam os valores, procedimentos e metáforas do mundo dos negócios, como seus resultados têm de ser redutíveis a ‘indicadores de desempenho’ padronizados” (2003, p. 93), revelando que a cultura avaliativa não é neutra, mas expressão de uma racionalidade que aproxima a escola da lógica empresarial. De forma convergente, Ball (2008, p. 24) observa que “[...] a performatividade funciona como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação”, indicando que a performatividade opera como tecnologia de regulação, instaurando comparações permanentes e redefinindo identidades profissionais. Sob essa perspectiva, o professor deixa de ser reconhecido prioritariamente como intelectual da prática e passa a ser avaliado como gestor de resultados, enquanto a escola é incentivada a competir com outras instituições, buscando melhorar sua “imagem” pública. Não apenas se ampliam os mecanismos de monitoramento, mas também se intensifica a responsabilização individual, deslocando para docentes e gestores a carga simbólica do sucesso ou do fracasso escolar. Por consequência, instala-se uma cultura de pressão constante, na qual o

¹⁷ Os sistemas de *accountability* na educação referem-se a mecanismos institucionais de responsabilização que vinculam desempenho escolar a metas, indicadores e consequências administrativas, financeiras ou simbólicas, operando por meio de avaliações padronizadas, rankings, contratos de gestão e monitoramento permanente de resultados. Em termos práticos, isso se expressa, por exemplo, em exames em larga escala como o IDEB no Brasil, que combina taxas de aprovação e desempenho em provas padronizadas para classificar escolas; em políticas de bonificação por desempenho docente atreladas a metas; na divulgação pública de rankings escolares; ou ainda em contratos de gestão firmados entre redes públicas e organizações privadas, com metas quantitativas definidas previamente. Tais dispositivos buscam aumentar transparência e eficiência, mas também podem induzir práticas como ensino voltado exclusivamente para a prova, padronização curricular e pressão sobre professores e estudantes para atingir metas numéricas, deslocando o foco da formação integral para a mensuração de resultados. Assim, a *accountability* opera simultaneamente como instrumento de controle, regulação e incentivo, reconfigurando o trabalho docente e a cultura escolar sob a lógica da performatividade e da comparação contínua. Ver: Ball, Stephen J. Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

planejamento pedagógico tende a alinhar-se às matrizes avaliativas externas, muitas vezes em detrimento de projetos formativos mais amplos. Essa transformação, longe de ser meramente administrativa, altera profundamente o sentido da docência e o horizonte da formação escolar, convertendo a educação em campo privilegiado de experimentação das técnicas de governo contemporâneas.

Paralelamente ao avanço das políticas de responsabilização, observa-se a consolidação de um movimento intenso de padronização curricular, no qual documentos normativos, matrizes de referência e descritores de habilidades passam a organizar, de maneira cada vez mais minuciosa, aquilo que deve ser ensinado, aprendido e avaliado. A centralidade das avaliações externas, articuladas a esses referenciais, redefine o tempo pedagógico, seleciona conteúdos prioritários e, muitas vezes, estreita o horizonte formativo ao privilegiar competências consideradas mensuráveis. Saviani (2011, p. 17) afirma que “[...] a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”, lembrando que a finalidade da escola ultrapassa o simples treinamento de habilidades fragmentadas. Entretanto, quando o currículo se orienta predominantemente pelas exigências de testes padronizados, corre-se o risco de reduzir essa produção da humanidade a um conjunto restrito de desempenhos esperados. Em diálogo crítico com esse processo, Marx (1996, p. 201) registra que “[...] a divisão do trabalho converte o produtor em órgão parcial, deformado pela unilateralidade de sua função”, o que permite estabelecer um paralelo inquietante entre a fragmentação do trabalho industrial e a fragmentação do conhecimento escolar submetido a matrizes avaliativas rígidas. À medida que determinadas áreas são valorizadas por sua incidência nos exames e outras são marginalizadas por não integrarem os indicadores oficiais, o currículo deixa de refletir a riqueza da experiência humana e passa a espelhar prioridades instrumentais. Desse modo, a padronização não apenas organiza conteúdos, mas também hierarquiza saberes, orienta práticas e redefine o próprio sentido de qualidade educacional, aproximando a escola de uma lógica produtivista que tende a privilegiar resultados imediatos em detrimento de processos formativos mais amplos e críticos.

Desse modo, no interior dessas transformações estruturais, ganha relevo a intensificação do controle pedagógico e a conseqüente redução da autonomia docente, fenômeno que se manifesta não apenas por meio de prescrições curriculares detalhadas, mas também através de plataformas digitais de monitoramento, roteiros de aula previamente definidos, materiais apostilados e sistemas de acompanhamento em tempo real do rendimento dos estudantes. A

prática educativa, que historicamente envolveu julgamento profissional, sensibilidade ética e mediação crítica do conhecimento, passa a ser enquadrada por protocolos e scripts que delimitam, com precisão crescente, o que deve ser feito, quando e como. Apple (2011, p. 39) sustenta que “[...] o controle sobre o currículo e sobre o trabalho docente é uma das principais arenas nas quais se decide o que conta como conhecimento legítimo.”, evidenciando que a disputa pelo currículo é, ao mesmo tempo, disputa pela própria identidade profissional do professor. Em outra direção, Gramsci, ao refletir sobre a função dos intelectuais, assinala que “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais” (2001, p. 18), o que permite compreender o docente como intelectual orgânico cuja atuação não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve elaboração cultural e direção moral. Logo, quando a docência é submetida a esquemas rígidos de execução, essa dimensão intelectual tende a ser esvaziada, transformando o professor em executor de orientações externas. A ampliação de mecanismos de auditoria, relatórios de desempenho e metas individualizadas contribui para instaurar uma cultura de vigilância permanente, na qual o erro deixa de ser compreendido como parte do processo formativo e passa a ser interpretado como falha de gestão. Com isso, a autonomia pedagógica, entendida como capacidade de interpretar o contexto, selecionar estratégias e dialogar com a realidade concreta dos estudantes, sofre retração significativa, afetando a qualidade da experiência educativa e enfraquecendo o potencial crítico da escola.

Ao longo da última década fomos repetidamente informados de que o público é necessariamente ruim e o privado é necessariamente bom. Grupos poderosos argumentaram que quanto mais às escolas espelharem os objetivos e procedimentos do setor corporativo, e quanto mais colocarmos professores e escolas sob o fogo da competição, melhores elas serão. Esses argumentos são quase religiosos, pois parecem quase impermeáveis às evidências empíricas. [...] Procedimentos de responsabilização em estilo corporativo, o uso de mecanismos de mercado divisivos, o fechamento de escolas, uma abordagem acrítica sobre o que conta como conhecimento curricular importante, o enfraquecimento dos sindicatos docentes, a redução da autonomia dos professores, remuneração por desempenho baseada em testes profundamente problemáticos e uma compreensão ingênua do trabalho intelectual e emocional dos professores, o forte controle centralizado dos sistemas escolares por prefeitos, entre outras medidas semelhantes, estão sendo propostas e implementadas. Nesse processo, os fins e os meios básicos da educação tornam-se tão limitados que a educação (talvez ‘treinamento’ seja uma palavra mais adequada?) passa a ser cada vez mais apenas sobre obter trabalho remunerado (Apple, 2011, p. 9-10, tradução nossa).

Por outro lado, ao se observar a crescente aproximação entre educação e mercado, torna-se evidente que a escola vem sendo convocada a assumir funções cada vez mais alinhadas às demandas da empregabilidade, da flexibilidade produtiva e da adaptação às oscilações

econômicas. Programas de formação por competências, itinerários formativos voltados para áreas consideradas estratégicas e discursos centrados na inovação e no empreendedorismo revelam uma inflexão que desloca o eixo da formação humana para a preparação funcional. Antunes (2018, p. 41) afirma que “[...] o novo proletariado de serviços vive sob a lógica da flexibilidade, da precarização e da intensificação do trabalho.”, o que permite compreender que a ênfase na adaptabilidade escolar responde, em larga medida, às exigências de um mercado marcado pela instabilidade estrutural. Já Dardot e Laval, ao analisarem a racionalidade neoliberal, sustentam que “[...] o sujeito neoliberal é produzido como empresário de si mesmo” (2016, p. 327), indicando que a educação passa a ser concebida como investimento individual, responsabilidade privada e estratégia de autopromoção. Essa inflexão redefine expectativas familiares, orienta políticas públicas e influencia o próprio imaginário estudantil, que passa a associar sucesso escolar a empregabilidade imediata, muitas vezes em detrimento da reflexão crítica sobre as condições sociais do trabalho. A formação técnica, embora necessária em sociedades complexas, tende a ocupar posição hegemônica, relegando a segundo plano disciplinas e experiências voltadas para a compreensão histórica, filosófica e política da realidade. Ao privilegiar a adequação ao mercado, a escola corre o risco de naturalizar desigualdades estruturais, tratando-as como desafios individuais a serem superados por meio de esforço e qualificação, e não como expressão de relações sociais historicamente constituídas. Nesse cenário ampliado, a educação deixa de ser pensada prioritariamente como direito coletivo e passa a ser internalizada como projeto competitivo, reforçando a ideia de que cada estudante deve gerir sua própria trajetória como empreendimento singular.

Convém observar que, ao ser progressivamente orientada por demandas econômicas e por critérios de eficiência, a escola se revela, de maneira ainda mais nítida, como espaço de disputa simbólica e material, no qual diferentes projetos societários buscam afirmar-se. Saviani (2013, p. 7) afirma que “[...] a educação é determinada pelas relações sociais vigentes, mas também atua sobre elas”, o que indica que a instituição escolar não apenas reproduz estruturas existentes, mas pode igualmente tensioná-las. Nessa direção, Gramsci (1999, p. 37) escreve que “[...] a hegemonia nasce da fábrica, mas necessita da escola para se consolidar”, sublinhando que a formação cultural é elemento central na manutenção ou na transformação das relações de poder. Essa dupla determinação – reprodução e possibilidade de ruptura – exige reconhecer que cada decisão curricular, cada política de formação docente e cada modelo avaliativo carregam implicações políticas profundas. A escola, longe de ser mera transmissora de conteúdos neutros,

constitui arena na qual se definem quais conhecimentos serão legitimados, quais narrativas históricas serão privilegiadas e quais sujeitos serão reconhecidos como protagonistas. Ao selecionar determinados saberes como universais e relegar outros à condição de periféricos, o currículo participa ativamente da construção de hierarquias culturais e sociais. Do mesmo modo, ao reforçar a ideia de mérito individual desvinculado das condições estruturais, pode contribuir para naturalizar desigualdades. Reconhecer a escola como campo político e ideológico significa admitir que nela se confrontam concepções distintas de cidadania, de democracia e de justiça social, tornando evidente que o debate educacional ultrapassa questões técnicas e alcança o núcleo das disputas contemporâneas acerca do futuro coletivo.

Se considerarmos a história da escolarização moderna, percebe-se que a tensão entre formação técnica e formação crítica não é fenômeno recente, mas atravessa o próprio nascimento da escola pública em sociedades capitalistas. Marx (1996, p. 549) registra que “[...] a instrução politécnica deve unir ensino intelectual, educação física e treinamento tecnológico”, apontando para a necessidade de integrar trabalho e conhecimento de forma não alienada, o que difere radicalmente de uma formação meramente instrumental voltada à adaptação passiva. Freire, por sua vez, sustenta que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1997, p. 47), indicando que a dimensão crítica da educação exige participação ativa e problematização da realidade. Ao privilegiar exclusivamente competências técnicas alinhadas a demandas produtivas imediatas, corre-se o risco de reduzir o horizonte educativo à funcionalidade econômica, enfraquecendo a capacidade de análise histórica e social dos estudantes. A ênfase unilateral na empregabilidade pode produzir sujeitos altamente treinados para executar tarefas específicas, mas pouco preparados para compreender as estruturas que organizam o mundo do trabalho, suas contradições e desigualdades. Por sua vez, uma formação crítica não nega a importância do domínio técnico, mas o insere em um projeto mais amplo de humanização, no qual o conhecimento é apropriado como instrumento de leitura e transformação da realidade. Essa tensão revela, portanto, dois modelos distintos de escola: um que prepara para ocupar posições previamente definidas na estrutura social e outro que busca ampliar a consciência acerca dessas próprias estruturas. O debate contemporâneo sobre currículo, itinerários formativos e educação profissional recoloca essa dualidade histórica em novos termos, evidenciando que a escolha entre adaptação e emancipação continua a marcar profundamente o destino das políticas educacionais.

Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um segundo grau (ensino médio) profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. A concepção acima formulada implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade (Saviani, 2019, p. 108).

Importa reconhecer que essa dualidade histórica entre adaptação e emancipação ganha contornos ainda mais complexos quando se analisa o papel do currículo na reprodução das desigualdades sociais. A seleção de conteúdos, a organização das disciplinas e a própria linguagem escolar não são escolhas neutras, mas decisões impregnadas de valores e interesses que tendem a privilegiar determinados grupos sociais. Apple (1999, p. 36) afirma que “[...] o conhecimento oficial é sempre o conhecimento de alguém”, indicando que aquilo que se torna currículo reflete relações de poder e disputas culturais. No mesmo sentido, Marx e Engels (1997, p. 47) registram que “[...] as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante”, sugerindo que a escola pode funcionar como instância de legitimação simbólica de uma ordem social específica. Ao transmitir como universais determinados referenciais culturais, a instituição escolar pode invisibilizar saberes populares, experiências periféricas e narrativas contra-hegemônicas¹⁸, reforçando hierarquias já presentes na estrutura social. A organização seriada, a divisão rígida por disciplinas e a ênfase em conteúdos abstratos desvinculados da realidade concreta dos estudantes tendem a favorecer aqueles que já possuem capital cultural mais próximo do padrão escolar. Em contrapartida, estudantes oriundos de contextos populares frequentemente enfrentam uma dupla barreira: a distância entre seus repertórios culturais e o currículo formal, bem como a internalização de expectativas limitadas sobre seu próprio desempenho. A escola, assim, pode operar como mecanismo de legitimação das desigualdades, apresentando resultados

¹⁸ Saberes populares e contra-hegemônicos são formas de conhecimento produzidas no cotidiano das comunidades, nos territórios periféricos, nas experiências de luta, trabalho, ancestralidade e resistência cultural, que frequentemente não são reconhecidas como legítimas pelos cânones acadêmicos e pelas instituições oficiais. Esses saberes emergem da prática social concreta, da memória coletiva, das tradições orais, das vivências comunitárias e das pedagogias informais que articulam sobrevivência, identidade e solidariedade. Ao transmitir como universais determinados referenciais culturais, a instituição escolar pode invisibilizar saberes populares, experiências periféricas e narrativas contra-hegemônicas, reforçando hierarquias epistemológicas que privilegiam perspectivas eurocentradas e elitizadas em detrimento da pluralidade cultural que compõe a sociedade. Nesse processo, a escola corre o risco de reproduzir uma monocultura do conhecimento, desconsiderando que diferentes grupos sociais produzem leituras próprias do mundo, da história e da realidade, capazes de tensionar e ampliar os horizontes críticos da formação escolar. Ver referências.

desiguais como fruto de mérito ou esforço individual, sem problematizar as condições estruturais que moldam trajetórias educativas. Reconhecer essa dinâmica é passo fundamental para compreender que o debate sobre “educação bancária”¹⁹ e “educação libertadora”²⁰ não se restringe a métodos pedagógicos, mas envolve a própria lógica de produção e circulação do conhecimento no interior da sociedade.

Ao aprofundar essa problemática, torna-se imprescindível explicitar a dualidade que atravessa a tradição pedagógica moderna, marcada pela coexistência de uma escola voltada à adaptação social e outra comprometida com a emancipação humana. Saviani (2008, p. 73) registra que “[...] a escola tem sido chamada a cumprir funções diferenciadas conforme os interesses dominantes em cada momento histórico”, revelando que sua orientação não é fixa, mas moldada por disputas políticas e econômicas. Já Freire (2014, p. 79) escreve que “[...] toda prática educativa implica uma concepção de ser humano e de mundo”, o que indica que não há neutralidade possível no ato de ensinar. De um lado, consolida-se uma escola que prepara para ocupar posições previamente estabelecidas na divisão social do trabalho, enfatizando disciplina, obediência e internalização de normas; de outro, delinea-se uma proposta que entende a educação como espaço de problematização crítica da realidade e de formação de sujeitos históricos capazes de intervir em seu tempo. A primeira tende a naturalizar desigualdades, tratando-as como resultado inevitável de diferenças individuais; a segunda busca desvelar as estruturas que produzem tais desigualdades, articulando conhecimento e transformação social. Essa dualidade não se expressa apenas em discursos teóricos, mas também em práticas concretas, como a organização da sala de aula, o tipo de avaliação adotada e a relação estabelecida entre professor

¹⁹ A educação bancária, conceito elaborado por Paulo Freire, designa um modelo pedagógico no qual o processo de ensino se reduz à transferência unilateral de conteúdos do professor para o estudante, compreendido como recipiente passivo de informações. Nessa lógica, o educador ocupa a posição de sujeito que detém o saber, enquanto o educando é tratado como objeto da ação educativa, cuja função é memorizar, repetir e reproduzir conhecimentos previamente estabelecidos. Tal perspectiva reforça relações hierárquicas e autoritárias, desestimula a problematização crítica da realidade e contribui para a adaptação acrítica dos sujeitos às estruturas sociais vigentes. Ao denunciar esse modelo, Freire evidencia que a educação bancária não é neutra, mas vinculada a projetos de manutenção das desigualdades, pois impede que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de transformar o mundo por meio da reflexão e da ação. Ver: Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

²⁰ A educação libertadora, conforme concebida por Paulo Freire, constitui uma proposta pedagógica fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na compreensão do educando como sujeito histórico capaz de interpretar e transformar o mundo. Diferentemente do modelo bancário, essa perspectiva rompe com a lógica da transmissão unilateral do conhecimento e estabelece uma relação horizontal entre educador e educando, mediada pela reflexão crítica sobre a experiência concreta. A prática educativa libertadora parte das situações existenciais dos sujeitos, valoriza sua cultura e promove a conscientização como processo pelo qual os indivíduos passam a reconhecer as estruturas de opressão que moldam sua vida social. Nesse horizonte, ensinar não significa depositar conteúdos, mas criar condições para que o conhecimento seja construído coletivamente, articulando ação e reflexão em uma práxis comprometida com a emancipação humana. Ver: Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

e estudante. Ao reconhecer essa tensão constitutiva, evidencia-se que a escolha entre modelos pedagógicos corresponde, na verdade, à escolha entre projetos de sociedade distintos, com implicações profundas para a formação da consciência e para o horizonte democrático.

Diante desse percurso analítico, impõe-se a necessidade de explicitar o objeto central desta investigação, que não se limita a uma comparação abstrata de conceitos, mas se ancora na tensão estrutural entre dois paradigmas que atravessam a obra freireana e continuam a reverberar nas práticas escolares contemporâneas. O presente artigo toma como objeto de análise a tensão estrutural entre educação bancária e educação libertadora na obra de Paulo Freire, investigando em que medida tais paradigmas expressam projetos distintos de sociedade, de sujeito e de prática pedagógica, bem como diferentes compreensões acerca do papel do conhecimento na transformação histórica. Freire (2014, p. 82) afirma que “[...] na concepção bancária, a educação torna-se um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.”, evidenciando o caráter vertical e transmissivo de um modelo que naturaliza a passividade discente. Em contraposição, Saviani (2011, p. 66) sustenta que “[...] a pedagogia histórico-crítica propõe-se a articular o saber sistematizado com a prática social, visando à transformação.”, o que permite compreender a dimensão emancipatória da educação como prática social intencional. A pergunta de partida que orienta este estudo formula-se da seguinte maneira: em que medida a superação da educação bancária pela educação libertadora, nos termos propostos por Paulo Freire, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação das estruturas sociais desiguais? Tal indagação ganha relevância singular em um momento histórico marcado por reformas gerencialistas, padronizações curriculares e intensificação do controle pedagógico, fenômenos que tendem a reatualizar práticas próximas ao modelo bancário sob novas roupagens tecnicistas. A importância desta pesquisa reside, precisamente, na necessidade de revisitar fundamentos teóricos capazes de iluminar criticamente o presente, evitando que a escola seja reduzida a mecanismo de ajustamento social e reafirmando sua potência como espaço de formação política e humanização. Ao retomar o pensamento freireano à luz das transformações contemporâneas, busca-se não apenas reinterpretar categorias clássicas, mas também reafirmar a atualidade de uma pedagogia que compreende o ser humano como sujeito histórico, inacabado e capaz de intervir conscientemente na realidade que o constitui.

A educação problematizadora, que responde à essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade, nega o sistema bancário de educação, que é antidialógico e

alienante. Enquanto na prática bancária a consciência é como que ‘recipiente’ a ser enchido, na prática problematizadora a consciência é desvelamento permanente da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. Somente a partir dessa inserção crítica é que se pode falar em transformação do mundo (Freire, 2014, p. 83).

METODOLOGIA – FUNDAMENTAÇÃO QUALITATIVA, DELINEAMENTO BIBLIOGRÁFICO-DESCRITIVO E PERSPECTIVA ANALÍTICO-COMPREENSIVA NA INVESTIGAÇÃO DA TENSÃO ESTRUTURAL ENTRE EDUCAÇÃO BANCÁRIA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA OBRA DE PAULO FREIRE

A investigação é caracterizada como pesquisa qualitativa, não apenas por opção metodológica, mas, sobretudo, porque o objeto exigiu interpretação de sentidos, racionalidades e projetos formativos inscritos nas categorias “educação bancária”, “educação libertadora” e “práxis”. Assim, partiu-se do entendimento de que a pesquisa qualitativa envolve um processo reflexivo e articulado, no qual teoria e método caminham conjuntamente. Minayo (2007, p. 16) afirma que “[...] a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas”, evidenciando que a produção do conhecimento exige rigor, mas também elaboração interpretativa. Do mesmo modo, ao explicitar a dinâmica do processo investigativo, a autora registra que “[...] um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” (2007, p. 18), o que justificou a escolha de uma abordagem capaz de apreender a historicidade e a complexidade das categorias analisadas. Dessa forma, a natureza qualitativa mostrou-se adequada para compreender não apenas conceitos isolados, mas os sentidos sociais que atravessam a obra freireana.

Como já foi dito, não há uma padronização entre as múltiplas formas de pesquisa qualitativa. Denzin & Lincoln (1994) as definem como um ‘conjunto de práticas interpretativas’. Esse acervo de multimétodos não pertence a uma única disciplina nem constitui um paradigma. Partilha a premissa epistêmica de que o conhecimento é produzido numa interação dinâmica entre o sujeito e objeto do conhecimento e que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e (inter)subjetivo dos sujeitos (Minayo; Deslandes, 2002, p. 192).

Além disso, quanto ao tipo de pesquisa, o estudo foi definido como bibliográfico e descritivo, uma vez que se fundamentou na análise sistemática de obras clássicas e contemporâneas. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica foi compreendida como aquela que “[...]”

quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros de autores clássicos e contemporâneos e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 55), permitindo contato direto com o debate acumulado sobre o tema. Ainda no âmbito metodológico, destacou-se que o delineamento bibliográfico exigiu etapas organizadas, tais como “[...] escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório do assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto; redação do texto” (Gil, 2008, p. 56). Assim sendo, o corpus foi constituído por obras centrais de Paulo Freire, articuladas a autores da tradição marxista, da pedagogia histórico-crítica e da crítica curricular, o que permitiu descrição rigorosa das categorias teóricas e de seus desdobramentos.

No que se refere ao referencial epistemológico, à pesquisa foi orientada pelo viés analítico-compreensivo, inspirado na sociologia compreensiva de Weber, sobretudo por sua ênfase na interpretação do sentido da ação social. Weber (1969, p. 110) define que “[...] está incluído todo o comportamento humano à medida que o ator lhe atribui significado subjetivo”, destacando que compreender implica captar o sentido visado pelo sujeito. De forma complementar, ao desenvolver a noção de tipo ideal, Weber (1949, p. 90) explica que “[...] é formado pela acentuação unilateral de um ou mais pontos de vista e pela síntese de um grande número de fenômenos concretos individuais”, o que fundamentou a construção analítica das categorias “educação bancária” e “educação libertadora” como modelos interpretativos. Assim, a perspectiva compreensiva foi articulada à crítica estrutural, permitindo interpretar os sentidos formativos presentes nas práticas pedagógicas sem dissociá-los das determinações sociais mais amplas.

Neste sentido, no tocante ao corpus e aos critérios de seleção das obras, optou-se por autores cuja densidade teórica e impacto no campo educacional fossem reconhecidos. Ademais, a centralidade da obra de Paulo Freire foi mantida, mas em diálogo com Marx, Engels, Gramsci, Saviani, Apple, Ball, Dardot, Laval e Antunes, a fim de situar a tensão entre reprodução e emancipação no interior de debates mais amplos. Nessa direção, a metodologia foi concebida como reflexão articulada entre teoria e instrumentos operativos, uma vez que “[...] metodologia, entendendo-o de forma abrangente e concomitante: como a discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o tema ou o objeto de investigação requer” (Minayo; Deslandes, 2002, p. 22). Ainda, como destaca Gil (2008, p. 17), “[...] os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas”, embora, neste estudo, tenha-se priorizado a dimensão qualitativa, considerando que a natureza do objeto exigiu análise conceitual e

interpretativa. Assim, os critérios de seleção basearam-se na relevância histórica, consistência argumentativa e contribuição crítica ao debate educacional.

Ponderamos, em acordo com uma ‘visão pragmática’, que mais do que ‘nomear’ o método, o importante é saber se ele é útil e adequado ao objeto que se propõe estudar (Serapione, 2000), saber usá-lo bem e ter clareza sobre que tipo de análise da realidade ele possibilita construir. [...] todo pesquisador, partindo de uma base teórica (e ideológica), ‘escolhe’ os conceitos, define as hipóteses e as variáveis com as quais opera, bem como opta por determinada estratégia de análise. Ao se desconhecer isso, pode-se gerar um fetiche, do tipo ‘os dados falam por si’, de forma neutra e verdadeira (Minayo; Deslandes, 2002, p. 192).

No que concerne aos procedimentos de análise, realizou-se leitura exploratória seguida de leitura analítica aprofundada das obras selecionadas, identificando categorias centrais e construindo eixos temáticos como racionalidade bancária, práxis, diálogo, autoridade e reprodução social. Nesse processo, adotaram-se estratégias da análise qualitativa de conteúdo, reconhecendo que “[...] o cerne metodológico da análise de conteúdo é o sistema de categorias usado para classificar os materiais que você estuda” (Flick, 2013, p. 131). Além disso, compreendeu-se que a codificação aberta e posterior refinamento analítico favorecem um entendimento mais profundo dos textos, pois, conforme Flick (2013), “[...] a combinação de uma codificação consistentemente aberta com procedimentos cada vez mais centrados pode contribuir para um entendimento mais profundo dos conteúdos e dos significados do texto” (p. 151). Desse modo, a análise foi conduzida comparativamente, buscando evidenciar convergências e tensões entre os paradigmas examinados, sempre articulando teoria e problematização contemporânea.

Desse modo, quanto às categorias analíticas estruturantes e aos limites do estudo, explicitou-se que a análise se organizou em torno de educação bancária, educação libertadora, práxis, consciência crítica, racionalidade reprodutivista, autoridade democrática, reprodução social e emancipação. Em termos epistemológicos, reconheceu-se que compreender implica captar as relações internas e estruturais do fenômeno, pois, como aponta Gil (2008, p. 40), “[...] onde a experiência comum só reconhece coisas, a análise estrutural descreverá redes de relações”, permitindo deslocar a interpretação do plano imediato para o plano das determinações sociais. Ainda, ao assumir que “[...] não acredito em ciência neutra” (Minayo; Deslandes, 2002, p. 22), a pesquisa reconheceu seu posicionamento crítico. Cumpre salientar que o estudo foi exclusivamente bibliográfico, não realizou investigação empírica, limitando-se ao campo teórico. Contudo, abriu possibilidades de desdobramentos futuros em contextos escolares concretos. Neste sentido, a metodologia adotada possibilitou uma releitura crítica da obra freireana,

atualizando o debate frente às reformas contemporâneas e oferecendo fundamentos para práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação social.

ENTRE A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS: FUNDAMENTOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA EMANCIPADORA EM PAULO FREIRE

Ao problematizarmos a educação bancária como racionalidade reprodutivista, é fundamental observar que não se trata apenas de uma metodologia de ensino, mas de uma lógica profundamente imbricada às estruturas sociais que sustentam desigualdades históricas, pois, ao organizar a relação pedagógica como via unilateral de transmissão, ela converte o conhecimento em instrumento de conservação da ordem, e não de sua transformação. Logo, ao definir os papéis de quem ensina e de quem aprende de forma rígida e hierarquizada, cristaliza-se uma dinâmica que naturaliza a autoridade epistêmica e esvazia a experiência concreta dos educandos, transformando-os em recipientes passivos de conteúdos previamente selecionados. Para Freire (2014, p. 65), “[...] o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; [...] o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos”, explicitação que revela, com nitidez, a estrutura vertical que sustenta essa concepção e que, além de organizar a sala de aula, espelha uma sociedade cindida entre os que detêm o poder de nomear o mundo e os que são impedidos de fazê-lo. Vale destacar que, ao reduzir o saber à condição de algo pronto, fechado e transferível, essa racionalidade também se articula ao que Michael Apple denuncia como falsa neutralidade curricular, uma vez que “[...] há um conjunto intrincado de ligações entre saber e poder” (2003, p. 25), o que significa que o currículo jamais é inocente, mas resultado de disputas históricas sobre quais conhecimentos serão legitimados como oficiais. Assim, a educação bancária, ao apresentar conteúdos descontextualizados e ao dissociá-los da experiência existencial dos estudantes, reforça a internalização de papéis sociais subordinados, pois, enquanto os educandos arquivam informações, deixam de desenvolver a consciência crítica capaz de questionar as condições concretas de sua inserção social. Dessa forma, consolida-se uma “pedagogia da adaptação”, em que a escola atua como mecanismo de manutenção da ordem, formando sujeitos dóceis, ajustados e, muitas vezes, convencidos de que sua posição social é fruto exclusivo de mérito ou incapacidade individual. Esse primeiro movimento analítico permite compreender que a educação bancária não apenas transmite conteúdos, mas também produz

subjetividades compatíveis com a reprodução das estruturas desiguais, fragilizando a consciência crítica e contribuindo para a naturalização das hierarquias sociais.

O currículo nunca é simplesmente um corpo neutro de conhecimento que aparece nas salas de aula. Ele é sempre o resultado de lutas políticas, econômicas e culturais sobre quais conhecimentos são considerados legítimos e quais são marginalizados. As decisões acerca do que conta como conhecimento oficial são o resultado de conflitos entre grupos que possuem diferentes níveis de poder. Assim, as escolas não são meramente instituições de instrução; elas são agências que ajudam a produzir formas específicas de consciência. Por meio de suas práticas cotidianas, participam da criação de categorias, disposições e identidades que permitem a determinados grupos manter a dominação, enquanto outros aprendem a aceitar suas posições como naturais e inevitáveis (Apple, 1999, p. 22-23, tradução nossa).

Ao aprofundarmos a fundamentação conceitual da educação bancária, torna-se imprescindível compreendê-la como expressão pedagógica de uma racionalidade social mais ampla, marcada pela divisão hierárquica do trabalho²¹ e pela fragmentação do conhecimento. Não apenas a organização da sala de aula reproduz essa lógica, mas também o modo como o saber é concebido como mercadoria simbólica a ser acumulada, certificada e posteriormente convertida em capital cultural. Marx, ao analisar o processo de alienação no trabalho, afirma que “[...] o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz” (1996, p. 111), o que permite estabelecer um paralelo com o estudante que, quanto mais conteúdos memoriza sem compreendê-los criticamente, mais se distancia de sua própria experiência concreta. De igual maneira, Gramsci

²¹ A educação bancária é expressão da racionalidade liberal e da divisão social do trabalho porque ela organiza o ato de ensinar como um procedimento técnico de transmissão, ajustado à ideia de que a sociedade funciona bem quando cada um ocupa “seu lugar” e cumpre sua função. Nessa lógica, a escola deixa de ser espaço de formação crítica e passa a operar como instância de preparação para a adaptação: aprende-se a obedecer rotinas, aceitar critérios externos de avaliação, competir por resultados e internalizar que o conhecimento legítimo vem de fora (da autoridade docente, do currículo oficial, das métricas). A racionalidade liberal, ao valorizar a ordem, a propriedade e a responsabilidade individual como explicações para o sucesso ou fracasso, encontra na educação bancária um dispositivo perfeito: se o estudante “não aprende”, o problema parece ser dele, e não das condições materiais, do racismo, das desigualdades e da própria organização social. Assim, a escola se converte em máquina de “igualdade formal” (todos recebem o mesmo conteúdo), enquanto mantém desigualdades reais (nem todos têm as mesmas condições de acesso, tempo, segurança, alimentação, repertório cultural e reconhecimento). Já a divisão social do trabalho aparece porque a educação bancária separa, de modo estrutural, quem pensa e quem executa. O professor é instituído como aquele que “sabe”, planeja e define; o aluno, como aquele que “recebe”, repete e cumpre tarefas. Essa forma escolar espelha a fábrica e o escritório: decisões concentradas no topo e execução fragmentada na base. O conteúdo é padronizado, compartimentado em disciplinas e unidades, e distribuído como se fosse peça de linha de montagem – uma parte por vez, sem totalidade, sem ligação com a experiência social, sem perguntar “[...] por que isso existe?” ou “[...] a quem serve?”. O estudante aprende procedimentos e respostas, mas não aprende a interrogar os fundamentos do mundo social; em outras palavras, aprende a operar dentro do sistema, não a compreendê-lo criticamente. Isso é decisivo para a reprodução da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual: a escola bancária oferece, sobretudo às classes populares, uma escolarização treinadora, utilitarista e disciplinar, enquanto reserva a formação reflexiva, autoral e crítica para grupos que já dispõem de capital cultural e de trajetórias escolarizadas mais protegidas.

(1999, p. 12) escreve que “[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, indicando que a formação escolar participa diretamente da constituição das funções sociais que cada sujeito desempenhará. A educação bancária, ao organizar a aprendizagem como recepção acrítica de conteúdos previamente sistematizados, reforça uma estrutura hierárquica que separa quem pensa de quem executa, quem define o conhecimento de quem apenas o absorve. O saber, nesse modelo, aparece como algo fechado, acabado, desvinculado das contradições históricas que o produziram, o que contribui para obscurecer sua dimensão política. Ao apresentar teorias, fórmulas e narrativas históricas como verdades neutras, descoladas das lutas sociais, a prática pedagógica bancária consolida a ideia de que o mundo é dado, imutável, bastando ao estudante adaptar-se a ele. Desse modo, a relação pedagógica não se configura como encontro dialógico, mas como ato de transferência unilateral, no qual a autoridade docente se fundamenta na posse exclusiva do saber legítimo. Esse arranjo, por sua vez, fortalece a naturalização das desigualdades, pois sugere que o sucesso ou fracasso escolar decorre exclusivamente da capacidade individual de assimilar conteúdos, ignorando as condições sociais que estruturam as oportunidades de aprendizagem. Pode-se afirmar que a educação bancária, enquanto racionalidade reprodutivista, articula alienação, hierarquia e neutralidade aparente do conhecimento, compondo um modelo que contribui para a manutenção das posições sociais historicamente constituídas.

Neste sentido, convém analisar com maior precisão a definição de educação bancária na obra de Paulo Freire, sobretudo porque sua crítica ultrapassa o plano metodológico e alcança o núcleo ético-político da prática educativa. Freire descreve esse modelo como prática em que “[...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2014, p. 67), evidenciando que a relação pedagógica se organiza a partir de uma lógica de superioridade epistêmica que hierarquiza sujeitos e silencia experiências. A centralidade do professor como detentor exclusivo do conhecimento, nesse arranjo, não é mero detalhe organizacional, mas expressão de uma concepção antropológica segundo a qual alguns estão autorizados a interpretar o mundo enquanto outros devem apenas assimilá-lo. Apple (2012, p. 52) observa que “[...] as escolas ajudam a criar formas de consciência que permitem que as pessoas aceitem como natural o que é, na verdade, socialmente construído”, o que permite compreender como a educação bancária contribui para a internalização de estruturas desiguais sob a aparência de normalidade. A transmissão de conteúdos descontextualizados, frequentemente desconectados da realidade vivida pelos estudantes das classes populares, reforça a percepção de que o conhecimento

legítimo pertence a um universo distante, alheio às suas experiências cotidianas. Ao exigir memorização e repetição como critérios centrais de êxito escolar, esse modelo fragiliza a possibilidade de problematização crítica, pois desloca o foco do entendimento para a acumulação de informações. Tal dinâmica impacta a subjetividade discente, produzindo sentimentos de inadequação, incapacidade ou dependência intelectual, uma vez que a palavra autorizada permanece concentrada na figura do educador. O silenciamento da voz do estudante, por sua vez, não ocorre apenas por ausência de fala, mas pela negação sistemática da legitimidade de seus saberes prévios, de sua história e de sua cultura. A educação bancária, portanto, consolida uma estrutura hierárquica que naturaliza desigualdades cognitivas e sociais, transformando o espaço escolar em ambiente de reprodução simbólica das assimetrias presentes na sociedade mais ampla.

Antes de qualquer refinamento técnico, é necessário reconhecer que a educação bancária se organiza como uma “gramática de hierarquias”, na qual a relação pedagógica deixa de ser encontro entre sujeitos e passa a funcionar como cadeia de comando, com um polo que “explica” e outro que “recebe”, como se a experiência vivida não fosse matéria legítima do conhecimento, mas ruído a ser contido. Freire (2014, p. 40) expõe esse núcleo autoritário ao denunciar que “[...] os camponeses não devem ser considerados como ‘vasilhas’ vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas”, pois, quando a escola trata o educando como recipiente, ela não só diminui sua potência de pensar, como também transforma o ato de ensinar numa operação de domesticação simbólica, em que o conteúdo chega pronto, fechado e “correto”, exigindo obediência intelectual em vez de curiosidade crítica. Nessa lógica, o professor é empurrado para o lugar de fonte exclusiva do saber e, ao mesmo tempo, para o papel de fiscal do cumprimento curricular, enquanto o estudante é treinado a responder, repetir e ajustar-se, aprendendo, desde cedo, que participar significa concordar e que errar é desvio, não parte do processo. Apple (2003) ajuda a perceber que esse desenho hierárquico não é neutro, porque ele se liga a mecanismos institucionais que reordenam oportunidades e prestígios, criando trilhas “naturais” de sucesso e fracasso; por isso, quando ele observa que “[...] a introdução de dispositivos que reestratifiquem a população aumenta o valor das credenciais” (p. 72), ele ilumina como a própria forma de organizar a avaliação, o currículo e as expectativas de desempenho converte a sala de aula em espaço de classificação, reforçando a ideia de que alguns “nascem para avançar” e outros “nascem para ficar para trás”. Em consequência disso, a hierarquia pedagógica não atua apenas no plano didático, ela se instala no plano moral e político, porque ensina quem pode falar, quem deve calar,

quem tem a palavra validada e quem precisa apenas “acompanhar”, consolidando uma subjetividade escolar habituada à tutela e pouco estimulada a interrogar as razões do mundo.

Desse modo, se deslocarmos o olhar para a dimensão política da educação bancária, torna-se evidente que sua força não reside apenas na organização interna da sala de aula, mas na capacidade de apresentar como naturais relações sociais que são, na verdade, históricas e produzidas. Marx e Engels (1997, p. 48) afirmam que “[...] a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual”, o que permite compreender que a forma como o conhecimento circula na escola participa da consolidação de determinada visão de mundo. Quando o currículo é estruturado a partir de conteúdos descontextualizados, desvinculados das contradições sociais, ele contribui para obscurecer as condições concretas de exploração, desigualdade e exclusão que marcam a vida de amplos setores populares. Freire, ao analisar essa neutralização aparente do saber, observa que “[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento e um ato político.” (2014, p. 86), lembrando que toda prática educativa envolve escolhas sobre o que mostrar e o que silenciar. A educação bancária, ao evitar a problematização das estruturas sociais, favorece a naturalização das diferenças de classe, tratando-as como resultado de mérito individual ou esforço pessoal. Desse arranjo decorre uma forma específica de silenciamento das classes populares, que passam a ter sua experiência cotidiana excluída do debate escolar, como se não constituísse fonte legítima de reflexão. O conhecimento, apresentado como neutro e universal, perde sua historicidade e se converte em instrumento de adaptação social, ensinando que a ordem existente deve ser aceita e reproduzida. A escola, então, assume função de manutenção simbólica da hierarquia social, formando sujeitos que internalizam papéis previamente definidos, reduzindo a potência crítica que poderia emergir da leitura coletiva e contextualizada da realidade.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de tal modo que a ela estão submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; são, portanto, as ideias de sua dominação (Marx; Engels, 1997, p. 72-73).

Dessa maneira, à medida que se examinam os impactos subjetivos da educação bancária, torna-se ainda mais evidente que seu alcance ultrapassa o plano cognitivo e atinge a constituição

da própria consciência, modelando disposições afetivas, expectativas e modos de perceber o lugar que se ocupa na sociedade. Freire (1992, p. 32) afirma que “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando”, sublinhando que o processo educativo envolve experiência ativa, construção de sentido e protagonismo. Quando essa dimensão é substituída por práticas de mera recepção, o sujeito aprende a depender da palavra autorizada e a desconfiar de sua própria capacidade interpretativa. Apple, ao discutir as relações entre conhecimento e identidade, sustenta que “[...] as escolas produzem formas particulares de subjetividade” (2012, p. 18), o que reforça a ideia de que o modelo pedagógico adotado contribui para configurar modos específicos de ser e agir. Em ambientes marcados pela centralidade da memorização e pela ênfase na resposta correta previamente estabelecida, os estudantes tendem a internalizar papéis sociais subordinados, habituando-se a esperar instruções em vez de formular perguntas, a reproduzir argumentos em vez de elaborá-los criticamente. Esse processo, ao longo do tempo, fragiliza a autoconfiança intelectual e reduz a disposição para o questionamento público, consolidando uma cultura de conformidade que se estende para além dos muros escolares. A educação bancária, portanto, não apenas organiza conteúdos e define métodos, mas participa da formação de sujeitos passivos, cuja inserção social se dá sob o signo da adaptação e da aceitação, comprometendo a emergência de uma consciência crítica capaz de identificar contradições e projetar alternativas coletivas.

Importa ainda examinar como o currículo, organizado sob a racionalidade bancária, opera como dispositivo de reprodução social ao selecionar conteúdos fragmentados, descontextualizados e apresentados como universais, ainda que seja expressão de experiências históricas específicas. Marx (1993, p. 105) afirma que “[...] a produção não produz apenas um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto”, permitindo compreender que o modo como o conhecimento é produzido e transmitido molda o tipo de sujeito que dele se apropria. Dito isso, quando o saber escolar é estruturado como sequência de informações desconectadas da realidade concreta dos estudantes, ele tende a produzir sujeitos treinados para reconhecer fórmulas e definições, mas pouco inclinados a questionar as condições sociais que lhes dão origem. Apple (2011, p. 71) observa que “[...] aquilo que é considerado conhecimento válido resulta de conflitos e compromissos sociais”, indicando que a neutralidade aparente do currículo encobre disputas por reconhecimento cultural e poder simbólico. A educação bancária, ao ocultar essa dimensão conflitiva, contribui para naturalizar hierarquias sociais, sugerindo que o sucesso escolar depende exclusivamente da capacidade individual de assimilação. A ausência de

contextualização histórica e social dos conteúdos impede que os estudantes percebam as conexões entre teoria e prática, entre conceito e experiência vivida, reforçando a ideia de que o conhecimento é entidade autônoma, separada das lutas e contradições que o produziram. Esse processo favorece a manutenção da ordem social, uma vez que limita a possibilidade de leitura crítica do mundo, circunscrevendo a aprendizagem ao domínio técnico e à repetição de saberes legitimados. A escola, nesse arranjo, consolida-se como mecanismo de classificação e ajuste, contribuindo para a internalização de papéis sociais subordinados e para a fragilização da consciência histórica necessária à transformação coletiva.

Cumprе salientar que a aparente neutralidade do conhecimento escolar constitui um dos pilares mais eficazes da educação bancária, justamente porque ela dissimula as escolhas históricas que definem quais saberes são considerados legítimos e quais são relegados à invisibilidade. Gramsci (2007, p. 11) escreve que “[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, indicando que a disputa pelo consenso social passa também pela organização do ensino e pela forma como o mundo é apresentado às novas gerações. Se o conhecimento é exposto como universal e atemporal, desvinculado de interesses e conflitos, cria-se a impressão de que a ordem vigente é natural, necessária e imutável, o que reduz o espaço para a problematização crítica. Dardot e Laval (2016, p. 321) afirmam que “[...] o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma racionalidade que tende a estruturar a conduta dos indivíduos”, o que ajuda a compreender como o currículo pode funcionar como veículo dessa racionalidade, orientando expectativas, comportamentos e formas de interpretar a realidade. A educação bancária, ao transmitir conteúdos como verdades fechadas, sem explicitar as condições sociais de sua produção, contribui para a internalização de uma visão de mundo compatível com a manutenção das hierarquias existentes. O estudante, habituado a aceitar definições prontas e explicações acabadas, tende a reproduzir esse padrão em sua leitura da sociedade, interpretando desigualdades como fatos dados e não como construções históricas passíveis de transformação. A instituição de ensino, nesse arranjo, consolida-se como mecanismo de manutenção simbólica da ordem, reforçando papéis sociais subordinados e limitando o desenvolvimento de uma consciência capaz de questionar as bases estruturais da dominação.

O neoliberalismo deve ser entendido como uma nova razão do mundo, isto é, como um sistema normativo que ampliou sua influência ao conjunto das práticas sociais, estendendo a lógica do mercado a todas as esferas da existência. Ele não se limita a orientar políticas econômicas, mas produz um tipo específico de sujeito, convocado a se conduzir segundo o princípio da concorrência generalizada. A norma da competição torna-se regra de conduta, modelo de relação com os outros e consigo mesmo. Cada

indivíduo é chamado a tornar-se empreendedor de si, responsável exclusivo por seu sucesso ou fracasso, internalizando critérios de desempenho e avaliação permanente (Dardot; Laval, 2016, p. 322-323).

Cabe ressaltar que a educação bancária também produz efeitos profundos na maneira como os sujeitos percebem sua própria capacidade de agir no mundo, instaurando um tipo de relação com o saber marcada pela dependência e pela heteronomia. Freire (2014, p. 73) afirma que “[...] quanto mais se adaptam à realidade, mais se tornam incapazes de transformá-la”, indicando que a pedagogia da adaptação tende a enfraquecer a potência transformadora do sujeito. Essa adaptação, cultivada por meio da repetição acrítica de conteúdos e da valorização exclusiva da resposta correta, ensina implicitamente que a realidade é algo a ser aceito e não problematizado. Antunes (2005, p. 19) observa que “[...] o trabalho alienado separa o produtor do produto e de sua própria atividade”, reflexão que pode ser transposta para o campo educativo, na medida em que o estudante, afastado da autoria do conhecimento, passa a experimentar o aprender como atividade externa, imposta e desvinculada de seu projeto existencial. A fragmentação do currículo, associada à ausência de diálogo sobre as contradições sociais, reforça uma subjetividade conformada, pouco inclinada à crítica estrutural. A internalização de papéis sociais subordinados não ocorre de maneira explícita, mas através de práticas reiteradas que naturalizam hierarquias e expectativas diferenciadas para distintos grupos sociais. Ao longo do percurso escolar, consolida-se a percepção de que alguns estão destinados a liderar e outros a obedecer, de que certos saberes são nobres e outros secundários, configurando um campo simbólico que antecipa e legitima a divisão social do trabalho. A educação bancária, portanto, impacta a constituição da consciência, fragilizando a autonomia intelectual e reduzindo a possibilidade de emergência de sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente sua inserção social e de agir coletivamente na direção de mudanças estruturais.

Ao examinar a escola como mecanismo de manutenção da ordem social, torna-se imprescindível compreender que sua função reprodutiva não opera apenas pela transmissão de conteúdos, mas também pela organização de tempos, espaços, rituais e expectativas que moldam comportamentos e consolidam disposições subjetivas. A disciplina do horário, a fragmentação das aulas, a centralidade da avaliação classificatória e a autoridade verticalizada configuram uma ambiência na qual se aprende, silenciosamente, a obedecer, a esperar autorização para falar e a reconhecer a hierarquia como dado natural. Gramsci (2001, p. 26) afirma que “[...] a escola é o instrumento principal para formar os dirigentes e os subordinados”, sinalizando que a estrutura escolar participa diretamente da organização das funções sociais. Se a escola prepara alguns para

dirigir e muitos para executar, a educação bancária fornece o formato pedagógico adequado a essa divisão, pois consolida a crença de que pensar é prerrogativa de poucos e repetir é tarefa da maioria. Apple (2011) argumenta que “[...] as instituições educacionais são centrais na produção e legitimação das relações de poder existente” (p. 3), observação que reforça a compreensão de que a aparente neutralidade institucional encobre a reprodução de desigualdades estruturais. A naturalização das diferenças de desempenho, frequentemente atribuídas a mérito individual, desconsidera as condições materiais que influenciam o acesso a bens culturais, reforçando a ideia de que o fracasso é responsabilidade exclusiva do estudante. A ausência de problematização crítica das relações sociais contribui para a internalização de expectativas limitadas, sobretudo entre sujeitos das classes populares, que passam a ajustar seus horizontes às posições historicamente destinadas a eles. A educação bancária, ao privilegiar a adaptação social em detrimento da reflexão histórica, favorece a formação de sujeitos que aceitam como inevitável a ordem vigente, reduzindo o potencial coletivo de transformação e consolidando a escola como engrenagem simbólica de conservação das hierarquias sociais.

Ao considerar a articulação entre educação bancária e adaptação social, torna-se evidente que esse modelo pedagógico atua como engrenagem silenciosa de ajuste às exigências da ordem estabelecida, cultivando disposições subjetivas compatíveis com a obediência, a conformidade e a aceitação das desigualdades como destino individual. Freire (2017, p. 28) afirma que “[...] a educação é sempre uma forma de intervenção no mundo”, o que significa que mesmo a prática aparentemente neutra carrega implicações políticas profundas; quando a intervenção se dá no sentido da acomodação, o ensino deixa de estimular a problematização e passa a reforçar a internalização de papéis sociais previamente delimitados. Marx (1996, p. 80) sustenta que “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual”, apontando para a conexão estrutural entre organização econômica e formas de consciência. A educação bancária, ao dissociar o conteúdo escolar das condições concretas de produção da vida social, contribui para ocultar essa relação, fazendo com que os estudantes interpretem sua trajetória como resultado exclusivo de esforço pessoal. O currículo fragmentado, as avaliações classificatórias e a ausência de debate sobre as contradições sociais produzem um ambiente em que o sucesso é individualizado e o fracasso é moralizado, reforçando a crença de que cada um ocupa o lugar que merece. Ao longo do percurso escolar, sedimenta-se a ideia de que a mobilidade social depende exclusivamente da capacidade de assimilação de conteúdos, obscurecendo as barreiras estruturais que limitam oportunidades. Esse processo impacta a subjetividade de

maneira profunda, pois ensina a ajustar expectativas, a aceitar hierarquias e a interpretar desigualdades como naturais. A formação de sujeitos passivos, pouco inclinados a questionar as bases estruturais da sociedade, constitui resultado recorrente dessa racionalidade pedagógica, que privilegia a adaptação à ordem existente em detrimento da construção de consciência crítica e de projetos coletivos de transformação.

A educação, no interior das relações sociais capitalistas, tende a assumir a forma de mediação necessária à reprodução ampliada do capital, configurando-se como instância de formação de força de trabalho adequada às exigências da acumulação. Sob a ideologia da neutralidade técnica e da meritocracia, naturalizam-se as desigualdades produzidas estruturalmente pelo modo de produção, deslocando-se para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. A escola, ao organizar o conhecimento de forma fragmentada e descontextualizada, contribui para obscurecer as determinações históricas da exploração e para internalizar nos sujeitos disposições compatíveis com a adaptação à ordem vigente (Frigotto, 2010, p. 112-113).

Importa refletir, ainda com maior densidade, sobre a forma como a educação bancária atua na fragilização da consciência crítica, operando uma espécie de esvaziamento da curiosidade epistemológica e da capacidade de estranhamento diante da realidade. Freire (2014, p. 102) afirma que “[...] quanto mais os educandos são tratados como recipientes, tanto menos desenvolvem sua capacidade crítica”, apontando para o vínculo direto entre método pedagógico e formação da consciência. Essa constatação revela que a passividade não é traço espontâneo, mas resultado de práticas reiteradas que desestimulam o questionamento e valorizam a repetição. Em outra formulação, Frigotto (2010, p. 45) escreve que “[...] a educação, subordinada à lógica do capital, tende a reproduzir as relações sociais vigentes”, o que permite compreender que a neutralização da crítica não ocorre isoladamente, mas integra um projeto mais amplo de adequação social. A repetição acrítica de conteúdos, associada à fragmentação curricular e à ausência de articulação com a experiência concreta dos estudantes, contribui para formar sujeitos que reconhecem conceitos, mas não os conectam às contradições vividas em seu cotidiano. O resultado é a internalização de uma postura intelectual defensiva, na qual o erro é temido e a divergência é evitada, pois a estrutura escolar privilegia respostas corretas e previsíveis. A sala de aula transforma-se, assim, em espaço de conformidade cognitiva, no qual o dissenso é raramente incentivado e a problematização estrutural tende a ser marginalizada. Esse modo de educar, ao enfraquecer a consciência histórica e a leitura crítica das condições sociais, reduz a potência transformadora da aprendizagem, contribuindo para a manutenção de uma cultura de

adaptação que se prolonga para além do ambiente escolar e influencia a maneira como os sujeitos interpretam sua própria inserção no mundo.

Desse modo, evidenciou-se como a educação bancária fragiliza a consciência crítica e modela subjetividades adaptativas, torna-se agora imprescindível deslocar o foco para os fundamentos e o repertório da educação libertadora em Paulo Freire, pois é nesse horizonte que se inscreve a possibilidade concreta de superação da racionalidade reprodutivista. Freire (2014, p. 68) afirma que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”, declaração que inaugura uma ontologia do inacabamento humano e reposiciona radicalmente o ato educativo como encontro entre sujeitos históricos, inconclusos e capazes de recriar a realidade. A educação, nessa perspectiva, deixa de ser transmissão de conteúdos e passa a ser processo permanente, atravessado pelo diálogo, pela escuta e pela problematização da experiência concreta. E ainda, ao reconhecer o ser humano como projeto em construção, Freire rompe com a imagem do estudante como recipiente e afirma sua condição de sujeito que interpreta, questiona e age. McLaren, ao comentar a tradição da pedagogia crítica, sustenta que “[...] a pedagogia crítica deve ser entendida como um projeto ético e político que desafia as formas dominantes de produção de significado” (2014, p. 52), reforçando que a educação libertadora não se restringe a técnica didática, mas envolve compromisso com a transformação histórica. A ontologia freireana do inacabamento implica reconhecer que aprender é movimento contínuo, é travessia, é prática social situada, na qual educador e educando se constituem mutuamente. O diálogo, portanto, não é estratégia metodológica acessória, mas categoria central que desestabiliza a dicotomia rígida entre quem ensina e quem aprende, instaurando uma relação horizontal fundada na autoridade democrática e na responsabilidade compartilhada pelo conhecimento. Ao propor que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Freire reorienta o currículo para a experiência vivida, para os temas geradores²² que emergem do

²² Os temas geradores, na perspectiva de Paulo Freire, constituem eixos problematizadores extraídos da realidade concreta dos educandos, a partir dos quais o processo de ensino-aprendizagem se organiza de modo dialógico e crítico. Em vez de partir de conteúdos previamente definidos e descontextualizados, o educador investiga o universo vocabular, as experiências, os conflitos e as situações-limite vividas pela comunidade, identificando palavras, situações e questões que concentram significados sociais relevantes – como desemprego, violência, moradia, racismo, trabalho informal ou acesso à saúde. No cotidiano da sala de aula, isso pode ocorrer por meio de rodas de conversa, levantamento de relatos, análise de imagens do território, construção coletiva de mapas sociais ou produção de textos a partir de experiências vividas; a partir daí, o professor articula os conteúdos curriculares formais (história, matemática, ciências, língua portuguesa) aos problemas identificados, transformando-os em objeto de investigação coletiva. Assim, ao discutir, por exemplo, o aumento do preço dos alimentos no bairro, é possível trabalhar conceitos de economia, estatística e geografia; ao problematizar a violência policial, articulam-se debates de sociologia, história e direitos humanos. O tema gerador, portanto, não é um “assunto livre”, mas uma mediação pedagógica que conecta

cotidiano dos sujeitos e que, ao serem problematizados, se convertem em matéria-prima da conscientização. Esse movimento inaugura uma práxis emancipadora, na qual reflexão e ação se articulam como unidade dinâmica, superando a consciência ingênua e abrindo espaço para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente sua inserção social.

Ao deslocar o olhar para a centralidade do diálogo como categoria estruturante da educação libertadora, percebe-se que Freire redefine o próprio sentido da relação pedagógica, retirando-a do eixo vertical da autoridade impositiva e reinscrevendo-a no horizonte ético da corresponsabilidade. Para o autor, o diálogo não se confunde com mera conversação cordial, tampouco com técnica participativa superficial; ele constitui a própria condição de possibilidade da produção compartilhada do conhecimento, uma vez que educador e educando se reconhecem como sujeitos históricos que interpretam o mundo a partir de lugares concretos. Nessa direção, “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (Freire, 2014, p. 109), e essa afirmação, inserida no corpo de sua obra, revela que a palavra ganha densidade ontológica, transformando-se em ação que intervém na realidade. Quando a palavra é esvaziada de seu caráter transformador, ela se converte em verbalismo; quando a ação se dissocia da reflexão, instala-se o ativismo cego. A educação libertadora, ao articular essas dimensões, constrói uma práxis que recusa tanto o intelectualismo distante quanto o pragmatismo acrítico. Giroux (2011, p. 34) observa que “[...] a pedagogia crítica deve criar condições para que os estudantes se tornem agentes capazes de intervir nas estruturas de poder que moldam suas vidas”, ressaltando que o diálogo freireano opera como prática de democratização do saber e de problematização das relações sociais. A horizontalidade defendida por Freire não elimina a autoridade do educador, mas a ressignifica como autoridade democrática, fundada na competência, na coerência e no compromisso ético-político com a emancipação. A sala de aula, nesse arranjo, deixa de ser espaço de monólogo e passa a funcionar como território de escuta ativa, de confronto argumentativo e de construção coletiva de sentidos. À medida que os temas geradores emergem da experiência concreta dos educandos, o currículo se reorganiza em torno das contradições vividas, convertendo situações cotidianas em objetos de investigação crítica. Essa dinâmica exige do educador sensibilidade para identificar as palavras-chave do universo vocabular dos estudantes, bem como rigor teórico para mediar à passagem da experiência imediata à compreensão estrutural da realidade. A superação da dicotomia entre quem ensina e

conhecimento científico e realidade social, promovendo conscientização e práxis transformadora. Ver: Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

quem aprende não significa diluição de papéis, mas transformação qualitativa da relação pedagógica, que se torna processo dialógico de investigação compartilhada, no qual todos aprendem, todos ensinam e todos se responsabilizam pela leitura crítica do mundo.

O diálogo não é um simples intercâmbio de palavras, nem pode reduzir-se a um ato de depositar ideias no outro. Ele é um ato de criação e recriação, um encontro entre sujeitos que se reconhecem como seres históricos, capazes de refletir sobre o mundo e de transformá-lo. Não há diálogo verdadeiro se não há humildade, se não há fé nos homens, se não há esperança. O diálogo se faz na problematização da realidade concreta, na busca conjunta de sua compreensão e na decisão de agir sobre ela. Por isso mesmo, o diálogo implica compromisso, responsabilidade e participação ativa de todos os que dele tomam parte (Freire, 2014, p. 67).

Na continuidade desse percurso, a ontologia do inacabamento emerge como eixo estruturante da concepção freireana de ser humano, deslocando qualquer visão essencialista ou determinista que pretenda fixar identidades e destinos sociais. Freire sustenta que a condição humana é marcada pela incompletude, pela abertura histórica, pela possibilidade permanente de reinvenção, o que confere à educação um estatuto existencial e não meramente técnico. Como afirma Freire (1997), “[...] é na inconclusão do ser, que se sabe inconcluso, que se funda a educação como processo permanente” (p. 58), indicando que o ato educativo nasce da consciência da própria incompletude e da busca por superação crítica das limitações impostas pela realidade. Essa compreensão rompe com a ideia de que o estudante é recipiente a ser preenchido; ao contrário, ele é sujeito histórico que traz consigo saberes, experiências, contradições, memórias e expectativas, que precisam ser tematizadas no espaço escolar. Em outra formulação, Freire (2014, p. 84) afirma: “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, o que explicita a dimensão relacional e histórica do processo formativo, afastando qualquer pretensão de neutralidade ou de unilateralidade na transmissão do saber. A educação libertadora, nesse horizonte, assume a forma de movimento permanente de humanização, no qual educadores e educandos se reconhecem como seres inacabados que, justamente por isso, podem transformar as condições materiais e simbólicas de sua existência. Essa ontologia do inacabamento implica reconhecer que toda prática pedagógica carrega uma aposta no futuro, uma confiança na capacidade humana de transcender situações-limite, uma recusa à naturalização da opressão. Ao considerar o estudante como sujeito histórico e inconcluso, a escola deixa de operar como instância de fixação de papéis sociais e passa a funcionar como espaço de produção de possibilidades. A formação crítica, então, articula reflexão rigorosa e engajamento ético, leitura do mundo e intervenção concreta, conhecimento

sistematizado e experiência vivida. Nesse movimento, o educador assume a tarefa de mediar a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, apoiando o estudante na identificação das estruturas que moldam sua realidade, mas sem substituir sua voz ou seu protagonismo. O processo educativo converte-se, assim, em caminho de autoconstrução coletiva, no qual a historicidade, a abertura e a esperança se tornam categorias constitutivas da prática pedagógica emancipadora.

Partindo dessa compreensão do ser humano como inconcluso, a centralidade do diálogo na educação libertadora ganha densidade teórica e política, pois o diálogo não é simples técnica de comunicação, mas condição ontológica e ética do processo educativo. O diálogo, nesse horizonte, rompe com a estrutura vertical da educação bancária, deslocando o educador do lugar de “autoridade autoritária” para a posição de “autoridade democrática”, que se constrói na coerência entre discurso e prática, na escuta atenta, na disposição de aprender com o outro. Em consonância com essa perspectiva, Gadotti (2003) afirma que “[...] a pedagogia freireana se funda na dialogicidade como método e como conteúdo da própria prática educativa” (p. 47), indicando que o diálogo não é etapa preliminar da aula, mas sua própria tessitura interna. Essa relação horizontal não elimina o papel do educador, mas redefine sua função: ele não deposita conteúdos, ele problematiza; não impõe verdades, ele cria condições para que o conhecimento seja construído coletivamente; não silencia, ele convoca à palavra. A superação da dicotomia entre quem ensina e quem aprende emerge, então, como exigência prática e teórica, pois educador e educando assumem papéis interdependentes, aprendendo e ensinando no mesmo processo, ainda que com responsabilidades diferenciadas. A palavra, nesse cenário, deixa de ser mero instrumento de transmissão e converte-se em ação transformadora, carregada de intencionalidade histórica, de potência crítica, de compromisso com a humanização. O diálogo, ao se tornar categoria central, inaugura uma pedagogia que exige rigor intelectual e sensibilidade ética, que articula escuta e intervenção, que reconhece a experiência concreta dos estudantes como ponto de partida legítimo do currículo. A sala de aula, desse modo, transforma-se em espaço de circulação de vozes, de confronto argumentativo, de elaboração coletiva de sentidos, onde o conhecimento sistematizado encontra as vivências cotidianas e, nesse encontro, amplia horizontes. Ao invés de reproduzir hierarquias cristalizadas, a prática dialógica tensiona desigualdades, explicita conflitos, ilumina contradições, permitindo que os sujeitos compreendam sua inserção histórica e projetem novas formas de existência social. A autoridade do educador, nesse arranjo, sustenta-se na competência, na coerência e no compromisso ético-político, jamais na imposição ou na intimidação. O diálogo, assim compreendido, converte-se em caminho de construção da consciência crítica, pois ao

pronunciar o mundo, os sujeitos também se pronunciam enquanto agentes históricos capazes de transformá-lo.

Ao tratar da problematização da realidade como eixo estruturante da educação libertadora, torna-se indispensável compreender que o ato educativo, na perspectiva freireana, nasce do confronto crítico com o mundo vivido, e não da repetição mecânica de conteúdos previamente organizados. Essa mediação exige que o educador investigue, junto aos educandos, as situações-limite que atravessam suas vidas – o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, o racismo cotidiano, as desigualdades territoriais –, convertendo tais experiências em temas geradores que estruturam o currículo. Saviani (2011, p. 65) afirma: “[...] o ponto de partida da prática pedagógica deve ser a prática social concreta”, reforçando que o conhecimento escolar adquire sentido quando se articula às condições históricas efetivamente vividas pelos sujeitos. A problematização, portanto, não consiste em levantar perguntas superficiais, mas em tensionar às aparências da realidade, revelando suas determinações mais profundas, suas contradições internas, suas dimensões estruturais. Nessa direção, a leitura crítica do mundo antecede e fundamenta a leitura da palavra, pois alfabetizar, em chave libertadora, significa inserir o sujeito em uma rede de significados que ultrapassa o código linguístico e alcança a compreensão histórica de sua própria existência. O processo educativo, organizado a partir de temas geradores, deixa de ser sequência linear de conteúdos e converte-se em percurso investigativo, no qual cada conceito trabalhado ilumina uma dimensão concreta da vida social. A consciência crítica, denominada por Freire de conscientização, emerge desse movimento de desvelamento progressivo da realidade, superando a consciência ingênua, que tende a aceitar explicações simplificadas e naturalizadas dos fenômenos sociais. Ao analisar a historicidade das situações vividas, o educando passa a reconhecer que as estruturas sociais não são dadas, imutáveis ou naturais, mas construídas historicamente e, por isso, passíveis de transformação. A práxis, entendida como unidade entre ação e reflexão, constitui o núcleo desse processo, pois refletir sem agir conduz ao verbalismo, enquanto agir sem refletir reduz-se ao ativismo acrítico. A educação, enquanto prática de liberdade, convoca os sujeitos a assumirem responsabilidade ética e política sobre sua inserção histórica, articulando pensamento rigoroso e intervenção concreta. O educador, nesse horizonte, atua como mediador crítico, organizando situações pedagógicas que provoquem o estranhamento, a dúvida, o questionamento das evidências aparentes, incentivando a passagem da adaptação conformista à participação transformadora. A autoridade democrática, exercida com coerência entre discurso e prática, sustenta-se na clareza de objetivos e na fidelidade

ao projeto emancipador, nunca na imposição autoritária. Desse modo, a problematização da realidade revela-se como caminho metodológico e como compromisso ético-político, capaz de converter a sala de aula em espaço de investigação compartilhada, de elaboração coletiva de sentidos e de construção histórica de possibilidades inéditas de existência social.

A educação não pode reduzir-se a um ato de transmissão de conteúdos, mas deve constituir-se em um ato de conhecimento que se dá na relação dos homens entre si e com o mundo. Conhecer não é um ato mecânico, mas um ato crítico que implica a apreensão da realidade como processo, como algo que está sendo e não simplesmente como algo que é. Ao problematizar a realidade, o homem se descobre como ser histórico, capaz de intervir no mundo e de transformá-lo. É nessa inserção crítica que a educação se converte em prática de liberdade (Freire, 2014, p. 73-74).

Neste sentido, prosseguindo na explicitação dos fundamentos da educação libertadora, torna-se imprescindível aprofundar a compreensão da práxis como categoria nuclear do pensamento freireano, entendida não como simples prática pedagógica, mas como movimento dialético no qual reflexão rigorosa e ação transformadora se interpenetram continuamente. Freire (2013, p. 52) afirma: “[...] a reflexão sem ação se reduz ao verbalismo, enquanto a ação sem reflexão se converte em ativismo”, advertindo que a cisão entre pensar e agir compromete a potência emancipadora do processo educativo. Tal formulação desloca a escola de um espaço de mera transmissão discursiva para um campo de experimentação histórica, no qual o conhecimento se verifica e se reconstrói na intervenção concreta sobre a realidade. A práxis, nesse horizonte, exige compromisso ético-político com os oprimidos, pois não se trata de reflexão abstrata, mas de pensamento situado, comprometido com a superação das condições de injustiça que estruturam a vida social. Nesse sentido, Saviani (2008) sustenta que “[...] a prática social é o critério de verdade da teoria” (p. 74), o que implica reconhecer que a validade do conhecimento pedagógico se mede por sua capacidade de incidir criticamente sobre as estruturas históricas que produzem desigualdade. A unidade entre ação e reflexão, longe de configurar espontaneísmo, demanda rigor teórico, planejamento consciente e análise histórica consistente, evitando que a intervenção educativa se reduza a boas intenções desprovidas de direção crítica. O educador, inserido nesse movimento, precisa cultivar coerência entre discurso e prática, articulando o conteúdo trabalhado à realidade concreta dos educandos, de modo que cada conceito explorado em sala de aula encontre ressonância nas experiências vividas. A práxis emancipadora, portanto, envolve permanente reavaliação das estratégias pedagógicas, revisão crítica das próprias escolhas metodológicas e abertura para o diálogo autêntico, reconhecendo que o processo educativo é

também espaço de autotransformação docente. A consciência crítica se fortalece nesse exercício contínuo de análise e intervenção, pois a compreensão das contradições sociais amplia a capacidade dos sujeitos de agir de maneira histórica e responsável. Não se trata de substituir uma forma de autoridade por outra, mas de construir autoridade democrática fundada na competência, na escuta e na clareza de propósitos, sustentada por um projeto educativo que articule formação intelectual e compromisso social. Ao integrar teoria e prática, o trabalho pedagógico deixa de ser rotina burocrática e converte-se em ato político consciente, que interpela o presente e projeta horizontes de transformação. Esse movimento, reiterado cotidianamente, consolida a educação como processo permanente de humanização, no qual cada experiência formativa se inscreve na trama mais ampla da história coletiva, alimentando a possibilidade concreta de transformação social.

Dando sequência à reflexão sobre a práxis emancipadora, importa agora examinar com maior densidade o papel do educador na construção de uma autoridade democrática, entendida não como imposição vertical, mas como exercício ético fundado na competência, na coerência e na responsabilidade histórica. Freire (1997, p. 67) esclarece que “[...] a autoridade do educador não é autoritarismo, mas responsabilidade assumida diante do ato de ensinar”, o que desloca a noção de poder pedagógico da esfera do controle para a esfera do compromisso formativo. Trata-se de uma autoridade que se legitima pelo diálogo rigoroso, pela clareza conceitual e pela abertura ao questionamento, criando um ambiente em que o estudante se reconhece como interlocutor válido e participante ativo do processo de construção do conhecimento. Em consonância com essa perspectiva, Gramsci afirma: “[...] todo educador deve ser também um intelectual orgânico, ligado às lutas concretas de seu tempo” (1982, p. 18), indicando que a docência não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve inserção crítica nas disputas culturais e políticas que atravessam a sociedade. A autoridade democrática, portanto, exige formação sólida, consciência histórica e posicionamento ético, evitando tanto a neutralidade complacente quanto o dogmatismo que silencia o dissenso. No cotidiano escolar, essa postura se manifesta na organização das aulas como espaços de investigação compartilhada, na escolha criteriosa dos temas trabalhados, na valorização das experiências dos educandos e na disposição para revisar práticas que não dialogam com a realidade concreta da turma. A coerência entre discurso e prática torna-se critério fundamental, pois o educador que defende autonomia precisa também exercê-la, assumindo riscos intelectuais e metodológicos, acolhendo o conflito como parte constitutiva do processo formativo. A ética pedagógica, nesse horizonte, não se reduz a códigos formais, mas se expressa

na maneira como o professor escuta, problematiza, intervém e avalia, articulando firmeza conceitual e sensibilidade humana. A autoridade democrática fortalece a confiança coletiva, criando condições para que o diálogo se desenvolva com profundidade, sem receio de questionamentos ou divergências. Ao sustentar esse equilíbrio entre direção e abertura, o educador contribui para a formação de sujeitos capazes de assumir responsabilidades públicas, compreender as contradições sociais e participar criticamente da vida democrática. A educação libertadora, ao reconhecer a importância dessa mediação qualificada, reafirma que ensinar é ato político consciente, que demanda preparação intelectual e compromisso com a transformação histórica, consolidando a escola como espaço de formação crítica e não de mera conformidade social.

Ao tratar da educação como ato de transformação histórica, torna-se imprescindível compreender que a prática pedagógica libertadora se inscreve em um horizonte de mudança estrutural, no qual a sala de aula deixa de ser espaço neutro e passa a constituir-se como território de disputa simbólica e política. Paulo Freire, ao refletir sobre o sentido histórico da ação educativa, afirma que os sujeitos necessitam uns dos outros para a produção do conhecimento, expressão que desloca o centro do processo formativo para a interação concreta entre sujeitos situados, inseridos em condições sociais determinadas, atravessados por contradições que precisam ser tematizadas e problematizadas. Essa compreensão amplia o alcance da prática pedagógica, pois a educação passa a ser entendida como mediação entre experiência vivida e consciência crítica, entre realidade objetiva e possibilidade de superação. Marx (1996, p. 21) já indicava que “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem”, recordando que toda ação transformadora ocorre sob circunstâncias herdadas, o que reforça a importância de uma pedagogia que reconheça limites históricos e, simultaneamente, a potência criadora da ação humana coletiva. Nesse horizonte, a práxis emancipadora exige leitura rigorosa das condições materiais, análise crítica das estruturas sociais e compromisso ético com os sujeitos concretos que habitam a escola, especialmente aqueles historicamente marginalizados. A transformação não se opera por mero voluntarismo, tampouco por discursos abstratos sobre liberdade, mas por práticas sistemáticas de reflexão e intervenção, articuladas ao currículo, à metodologia e à avaliação. A organização de debates sobre problemas locais, o estudo crítico de políticas públicas, a análise das condições de trabalho e de moradia da comunidade escolar, por exemplo, constituem estratégias pedagógicas que vinculam conhecimento e realidade, evitando que o saber escolar se torne exercício meramente formal. O educador, nessa perspectiva, assume

posição de mediador crítico, orientando o processo com rigor conceitual e abertura dialógica, sustentando a tensão entre direção pedagógica e escuta ativa. A autoridade democrática, aqui, encontra sua dimensão histórica, pois se coloca a serviço da construção de sujeitos capazes de compreender as determinações sociais que os atravessam e, ao mesmo tempo, de intervir nelas. Dito isso, a educação libertadora, ao afirmar a unidade entre ação e reflexão, reafirma que ensinar é participar de um processo histórico maior, no qual cada gesto pedagógico, cada escolha curricular e cada forma de avaliação contribuem, positiva ou negativamente, para a manutenção ou para a transformação das estruturas sociais existentes. Trata-se, em última instância, de reconhecer que a prática docente carrega implicações públicas profundas, e que a coerência entre discurso crítico e prática cotidiana constitui elemento decisivo para a credibilidade e a efetividade de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana.

A pedagogia é sempre sobre a produção de sentidos e a regulação das relações sociais. Ela é uma forma de política cultural que molda as identidades, os desejos e as capacidades dos estudantes em relação às estruturas mais amplas de poder. As escolas não são espaços neutros de instrução, mas terrenos contestados nos quais diferentes visões de futuro disputam legitimidade. Se a educação deve ser uma prática de liberdade, ela precisa possibilitar que os estudantes reconheçam as condições históricas que moldam suas vidas e desenvolvam as capacidades críticas necessárias para intervir nessas condições. Tal projeto exige vincular o conhecimento à responsabilidade social e à possibilidade de transformação democrática (Giroux, 2013, p. 27-28, tradução nossa).

Desse modo, ao examinar o papel do educador na consolidação de uma pedagogia libertadora, impõe-se reconhecer que sua função ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e assume contornos ético-políticos profundamente enraizados na realidade histórica. Nessa concepção, a autoridade não se confunde com autoritarismo; ao contrário, sustenta-se na coerência entre palavra e prática, entre discurso emancipador e atitudes cotidianas que expressem respeito, escuta e rigor. Em consonância com essa leitura, Gramsci (2001, p. 18) lembra que “[...] todo homem é um intelectual”, sublinhando que a função do educador consiste em favorecer a passagem do senso comum fragmentado para uma compreensão crítica e articulada da realidade social. Essa transição exige trabalho sistemático com conceitos, análise histórica dos fenômenos e problematização das ideologias que permeiam o cotidiano, evitando que a prática pedagógica se reduza a mera espontaneidade. O educador libertador organiza situações didáticas que convoquem os estudantes a argumentar, confrontar perspectivas, reinterpretar fatos, construindo sínteses provisórias que ampliem sua capacidade de leitura do mundo. A coerência pedagógica, nesse sentido, manifesta-se na escolha de metodologias participativas, na valorização da

experiência discente e na recusa a práticas humilhantes ou excludentes. Ao mesmo tempo, a direção do processo não é abandonada; ela se realiza de maneira democrática, orientando o percurso coletivo com clareza de objetivos e compromisso social. Tal postura exige formação sólida, reflexão permanente sobre a própria prática e disposição para revisar concepções cristalizadas, uma vez que a autoridade democrática se legitima na competência crítica e na ética do cuidado. A sala de aula converte-se, então, em espaço de produção compartilhada de sentidos, onde divergências são tratadas como oportunidade de crescimento intelectual e político. Nessa ambiência, a educação deixa de ser exercício de repetição e converte-se em experiência de elaboração consciente da realidade, fortalecendo a identidade docente como prática comprometida com a transformação histórica e com a construção de sujeitos capazes de intervir criticamente nas estruturas sociais que os atravessam.

Nessa direção interpretativa, torna-se imprescindível compreender que a autoridade democrática defendida por Paulo Freire implica rigor intelectual, responsabilidade ética e compromisso histórico com os oprimidos, configurando uma postura que articula firmeza teórica e abertura ao diálogo, sem cair em permissivismos que esvaziem o sentido formativo da educação. Freire (1997, p. 66) afirma que “[...] a autoridade docente democrática se funda na competência profissional e na coerência entre o que se diz e o que se faz”, apontando que o educador precisa sustentar sua prática em estudo constante, planejamento crítico e posicionamento político claro diante das injustiças sociais. Essa coerência, longe de significar neutralidade, exige posicionamento frente às contradições do tempo presente, reconhecendo que toda prática pedagógica comunica valores, visões de mundo e projetos de sociedade. Nessa perspectiva, Saviani (2011, p. 79) sustenta que “[...] a educação é mediação no seio da prática social global”, indicando que o trabalho docente participa da dinâmica histórica mais ampla e não pode ser reduzida a técnica didática desvinculada das relações sociais concretas. A mediação pedagógica, então, envolve selecionar conteúdos significativos, historicizá-los, problematizá-los e relacioná-los às experiências dos estudantes, ampliando horizontes interpretativos e fortalecendo a capacidade de intervenção consciente. Tal exercício requer planejamento coletivo, avaliação crítica das condições materiais da escola e reflexão permanente sobre os limites e possibilidades da ação educativa. O educador que assume essa postura compreende que ensinar conteúdos científicos implica também revelar suas condições de produção, seus conflitos internos e suas implicações sociais, rompendo com a aparência de neutralidade do saber escolar. Desse ângulo, a autoridade democrática manifesta-se na condução responsável do processo formativo, na escuta

ativa das vozes discentes e na disposição para rever estratégias pedagógicas à luz das necessidades concretas do grupo. A prática educativa converte-se, assim, em espaço de elaboração coletiva de sentidos, no qual a disciplina não é imposta pelo medo, mas construída pelo reconhecimento da importância do estudo e pelo respeito mútuo. Essa concepção fortalece o papel do educador como mediador crítico, alguém que, ao organizar o conhecimento, contribui para que os estudantes compreendam sua inserção histórica e desenvolvam consciência acerca das estruturas que moldam suas vidas. A coerência entre discurso emancipador e prática cotidiana torna-se, então, elemento estruturante da pedagogia libertadora, consolidando a educação como ato ético-político comprometido com a formação de sujeitos capazes de pensar, agir e transformar a realidade social.

Dessa maneira, impõe-se reconhecer que o confronto entre educação bancária e educação libertadora permanece dramaticamente atual, atravessando políticas curriculares, reformas administrativas, sistemas de avaliação em larga escala e as próprias formas de organização do trabalho docente. À medida que se intensificam as políticas de responsabilização, metas padronizadas e mecanismos de ranqueamento institucional, a escola passa a ser interpelada por uma racionalidade que privilegia desempenho mensurável e eficiência operacional, deslocando o eixo da formação humana para a lógica do resultado imediato. Michael Apple (2012) assinala que “[...] a educação está profundamente implicada na política do conhecimento e nas relações de poder” (p. 7), evidenciando que o currículo constitui um terreno de disputas, no qual se decide o que deve ser ensinado, a quem e sob quais interesses históricos. Nessa mesma direção (2014, p. 96), Paulo Freire afirma: “[...] a educação é um ato político, um ato de conhecimento e um ato criador”, sublinhando que ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve escolhas éticas, posicionamentos ideológicos e compromissos históricos concretos. Nesse cenário, a tensão entre padronização e emancipação deixa de ser uma abstração teórica e assume contornos materiais: manifesta-se na pressão por resultados, na fragmentação curricular, na burocratização do planejamento e na redução da autonomia docente. Contudo, mesmo sob tais constrangimentos, a práxis libertadora não se extingue; ela se expressa nas práticas dialógicas, nas brechas institucionais, nos projetos que articulam conteúdo e realidade social, bem como na recusa silenciosa de reduzir o estudante a um número. A atualidade do confronto, portanto, revela que a disputa entre uma pedagogia da adaptação e uma pedagogia da transformação continua sendo um dos eixos centrais da luta pelo sentido da escola pública, reafirmando que o ato educativo

permanece um espaço privilegiado de construção ou contestação das hierarquias sociais existentes.

A ênfase crescente em padrões, testes e indicadores de desempenho representa não simplesmente um ajuste técnico na escolarização, mas uma mudança fundamental na forma como a educação é governada e compreendida. Sistemas de responsabilização, tabelas de classificação e mecanismos de estabelecimento de metas atuam para reconfigurar o trabalho docente, estreitando o espaço para o julgamento profissional e incentivando formas de autovigilância. As escolas tornam-se espaços de comparação e competição, e os professores passam a ser compelidos a demonstrar sua eficácia por meio de resultados mensuráveis. Nesse processo, a prática educativa é reconstituída em termos de entrega, desempenho e resultados, e não em termos de diálogo democrático, investigação crítica ou finalidades sociais mais amplas (Ball, 2008, p. 40-41, tradução nossa).

No interior das políticas de padronização curricular, a educação libertadora encontra um dos seus maiores desafios históricos, uma vez que a homogeneização dos conteúdos, a definição centralizada de competências e a fixação de matrizes avaliativas tendem a reduzir a complexidade da experiência educativa a um conjunto de descritores técnicos. Pierre Dardot e Christian Laval iniciam sua análise afirmando que “[...] o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma racionalidade que tende a estruturar e organizar a conduta dos indivíduos” (Dardot; Laval, 2016, p. 17), o que implica compreender que a escola passa a ser atravessada por uma lógica que transforma professores e estudantes em gestores de si mesmos, permanentemente avaliados e comparados. Inserida nesse horizonte, a padronização curricular não se limita a organizar conteúdos; ela redefine expectativas, redefine tempos, redefine o próprio sentido do aprender, deslocando a centralidade da formação crítica para a conformidade com parâmetros externos. Stephen Ball (2008, p. 44) escreve: “[...] a performatividade funciona como uma tecnologia de regulação que emprega julgamentos, comparações e exposições como meios de controle e mudança”, e essa formulação, traduzida para o contexto escolar brasileiro, revela como relatórios, índices e rankings passam a orientar decisões pedagógicas que deveriam estar ancoradas na realidade concreta dos estudantes. Desse modo, a tensão entre controle e autonomia, portanto, ganha densidade material: o professor vê-se compelido a cumprir metas e cronogramas rígidos, enquanto tenta preservar espaços de diálogo e problematização; o currículo, formalmente prescrito, entra em fricção com as necessidades locais, com as culturas juvenis, com as urgências sociais que atravessam o cotidiano da sala de aula. A educação libertadora, nesse contexto, não se apresenta como um gesto romântico de oposição abstrata, mas como prática situada, que busca reinterpretar o currículo oficial à luz da experiência vivida, articulando conteúdos prescritos com

questões sociais concretas, tensionando indicadores quantitativos com processos qualitativos de aprendizagem. A disputa não ocorre apenas no plano das ideias, mas no interior do planejamento, na escolha dos exemplos, na abertura para a palavra do estudante, na recusa de transformar avaliação em instrumento de mera classificação, configurando uma arena permanente de negociação entre prescrição normativa e compromisso emancipatório.

À medida que a cultura escolar se torna progressivamente burocratizada, intensificam-se as pressões por resultados mensuráveis, por cumprimento de metas e por desempenho comparável, instaurando um clima de permanente vigilância que atravessa o trabalho docente e redefine o próprio significado de qualidade educacional. Michael W. Apple afirma que “[...] a educação está profundamente implicada em relações de poder e na produção de formas específicas de conhecimento que favorecem determinados grupos sociais” (Apple, 2012, p. 3), o que permite compreender que a obsessão contemporânea por indicadores não é neutra, mas articulada a projetos políticos que selecionam quais saberes são legitimados e quais experiências são silenciadas. Ao internalizar métricas externas como critério supremo de validade pedagógica, a escola corre o risco de reduzir a aprendizagem a desempenho estatístico, deslocando a centralidade do processo formativo para a lógica do ranqueamento e da comparação pública. Henry Giroux escreve: “[...] a pedagogia crítica precisa ser entendida como uma prática moral e política que desafia as formas dominantes de autoridade e poder” (2013, p. 28), e essa afirmação evidencia que resistir à tecnificação avaliativa implica reposicionar a avaliação como momento de reflexão compartilhada, e não como instrumento de classificação excludente. A avaliação, nessa perspectiva, deixa de ser mecanismo de controle para tornar-se espaço de diálogo sobre erros, hipóteses, avanços e dificuldades, abrindo possibilidades para que estudantes compreendam o sentido de seus próprios percursos formativos. Paulo Freire (2014, p. 109) afirma: “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, e essa intervenção se manifesta também na escolha de critérios avaliativos que reconheçam contextos, trajetórias e desigualdades estruturais. O desafio institucional, portanto, não reside apenas na revisão de instrumentos técnicos, mas na transformação de mentalidades, na reconstrução de projetos pedagógicos coletivos e na coragem de enfrentar dispositivos administrativos que privilegiam números em detrimento de processos humanos complexos. A cultura escolar marcada por relatórios, planilhas e metas pode ser tensionada a partir de práticas que valorizem portfólios reflexivos, autoavaliações argumentadas e devolutivas qualitativas, deslocando o foco da nota para o desenvolvimento crítico. Trata-se de reconfigurar o cotidiano

escolar para que a busca por qualidade não se confunda com mera adequação a padrões externos, mas se traduza em compromisso ético com a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade social em que vivem.

Em meio às disputas que atravessam o cotidiano escolar, ganha densidade a discussão sobre as possibilidades concretas de materialização de uma práxis emancipadora, isto é, sobre como transformar princípios críticos em práticas efetivas no interior da sala de aula e da organização curricular. Dermeval Saviani sustenta que “[...] a educação escolar, ao transmitir os conhecimentos historicamente produzidos, pode constituir-se em instrumento de emancipação das classes subalternas” (Saviani, 2011, p. 74), o que recoloca a centralidade do conteúdo, não como acúmulo enciclopédico, mas como mediação necessária para a compreensão das determinações históricas que estruturam a vida social. Essa perspectiva exige que o currículo deixe de ser mera sequência de tópicos prescritos e passe a ser organizado a partir de problemas socialmente relevantes, articulando teoria e realidade concreta, ciência e experiência cotidiana. Projetos interdisciplinares ancorados na realidade local – por exemplo, investigações sobre condições de trabalho na comunidade, análise crítica de políticas públicas municipais ou estudos sobre impactos ambientais no entorno da escola – podem operar como eixos organizadores de conteúdos, mobilizando diferentes áreas do saber em torno de questões concretas. Nessa direção, Ricardo Antunes adverte que “[...] o trabalho, em suas metamorfoses contemporâneas, mantém-se como categoria fundante da sociabilidade” (Antunes, 2006, p. 45), o que permite compreender que discutir trabalho, precarização e direitos sociais em sala de aula não constitui militância ocasional, mas aprofundamento crítico de dimensões estruturais da sociedade. Ao integrar tais debates ao currículo, o educador amplia o horizonte interpretativo dos estudantes, possibilitando que relacionem conceitos abstratos – como mais-valia, alienação ou flexibilização produtiva – com experiências familiares e comunitárias. Essa materialização da pedagogia crítica requer planejamento coletivo, tempo institucional para estudo e reflexão, bem como coragem política para tensionar roteiros prontos e apostilas padronizadas. A prática dialógica, longe de ser improvisação espontaneísta, demanda rigor teórico, escuta atenta e capacidade de problematizar o aparentemente óbvio, construindo, no espaço escolar, uma cultura de argumentação fundamentada e respeito à pluralidade. Desse entrelaçamento entre conteúdo sistematizado e problematização da realidade pode emergir uma formação que ultrapasse a lógica bancária, instaurando experiências pedagógicas nas quais o conhecimento se converte em instrumento de leitura crítica e intervenção transformadora.

O trabalho, mesmo sob as metamorfoses impostas pelo capitalismo contemporâneo, continua a desempenhar papel estruturante na organização da vida social. Ainda que fragmentado, flexibilizado e submetido a novas formas de precarização, ele permanece como mediação fundamental entre o ser social e a natureza, constituindo-se em elemento decisivo para a produção e reprodução da existência humana. Compreender as transformações do trabalho significa compreender também as transformações da própria sociabilidade, das formas de exploração e das possibilidades de emancipação que emergem no interior dessas contradições (Antunes, 2006, p. 23-24).

Outra dimensão decisiva das tensões contemporâneas reside no modo como a avaliação tem sido convertida em tecnologia de controle, redefinindo prioridades pedagógicas e reconfigurando o próprio sentido do ensinar. Stephen J. Ball (2008) observa que “[...] a performatividade funciona como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exposições como meios de incentivo, controle e mudança” (Ball, 2008, p. 49), evidenciando que as métricas não são neutras, mas dispositivos que produzem subjetividades competitivas e orientadas por resultados imediatos. Essa racionalidade se infiltra na rotina escolar por meio de rankings, simulados, metas padronizadas e planilhas que reduzem o processo formativo a índices quantitativos, deslocando o foco da compreensão crítica para o treinamento estratégico. Apple (2012, p. 38) assinala: “[...] a política do conhecimento oficial envolve decisões sobre quais saberes serão considerados legítimos e avaliáveis”, indicando que avaliar é também selecionar, hierarquizar e excluir conteúdos e experiências que escapam aos padrões hegemônicos. Sob tal configuração, a avaliação deixa de ser mediação diagnóstica e passa a operar como filtro classificatório, reforçando desigualdades já existentes, sobretudo em contextos socialmente vulneráveis. Frente a esse quadro, a pedagogia libertadora reivindica uma avaliação formativa e processual, centrada no acompanhamento do desenvolvimento intelectual e ético dos estudantes, com devolutivas qualitativas, autoavaliação e reflexão coletiva sobre percursos de aprendizagem. Freire (2014) lembra que “[...] ensinar exige respeito à autonomia do educando” (p. 59), o que implica compreender o erro como momento constitutivo do aprender, e não como falha a ser punida estatisticamente. Ao adotar instrumentos diversificados – portfólios, seminários investigativos, diários reflexivos, projetos comunitários – o educador desloca a centralidade da nota para a construção de sentido, valorizando trajetórias singulares e promovendo corresponsabilidade pelo processo educativo. Essa inflexão exige enfrentamento institucional, revisão de regulamentos internos e, sobretudo, disposição para sustentar coletivamente outra concepção de qualidade, ancorada na formação integral e na capacidade de análise crítica, e não na mera adequação a padrões externos de desempenho.

Além das disputas em torno da avaliação, impõe-se reconhecer que os desafios institucionais à pedagogia crítica estão enraizados em estruturas históricas que naturalizam a burocratização da escola e a subordinação do trabalho docente a lógicas administrativas. Pierre Dardot e Christian Laval afirmam que “[...] o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas uma racionalidade que tende a estruturar a ação dos governantes e a conduta dos governados” (Dardot; Laval, 2016, p. 17), evidenciando que a escola passa a funcionar segundo parâmetros empresariais de eficiência, produtividade e competitividade. Essa racionalidade penetra nos regimentos internos, nas metas institucionais, nos sistemas de monitoramento digital e até mesmo na linguagem cotidiana das equipes gestoras, que passam a falar em “indicadores”, “entregas” e “performance” como se tais categorias fossem naturais ao campo educativo. Saviani (2011, p. 62) destaca: “[...] a educação escolar é determinada pelas condições históricas concretas nas quais se insere”, lembrando que a organização burocrática não é fruto do acaso, mas expressão de relações sociais mais amplas que condicionam o fazer pedagógico. Desse modo, a resistência à pedagogia crítica não se limita a divergências teóricas, mas manifesta-se em entraves administrativos, sobrecarga documental, padronização excessiva de planejamentos e redução do tempo destinado à reflexão coletiva. A cultura escolar burocratizada, ao exigir relatórios incessantes, planilhas detalhadas e cumprimento estrito de cronogramas externos, acaba por deslocar a energia criativa do professor para tarefas repetitivas, esvaziando o espaço para experimentações dialógicas e projetos contextualizados. Ainda que existam brechas institucionais, sua efetivação depende de uma reorganização consciente do trabalho pedagógico, com fortalecimento de conselhos escolares, valorização de tempos de estudo e criação de espaços permanentes de formação política. Nesse contexto, a práxis emancipadora precisa ser pensada como estratégia institucional e coletiva, e não como iniciativa isolada de docentes comprometidos, sob pena de se tornar experiência pontual e facilmente neutralizada. Ao enfrentar tais resistências estruturais, a escola pode gradativamente deslocar o eixo da burocracia para o diálogo, reconstruindo sua função pública como espaço de produção de conhecimento crítico e de participação democrática efetiva.

Outra frente decisiva de tensão situa-se na pressão por resultados mensuráveis, que atravessa as redes de ensino e redefine prioridades pedagógicas, deslocando o foco da formação integral para o desempenho em testes padronizados. Stephen J. Ball observa que “[...] a performatividade funciona como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que utiliza julgamentos, comparações e exposições como meios de incentivo e controle” (2008, p. 28),

indicando que a “cultura da comparação” permanente transforma escolas em vitrines competitivas, nas quais gráficos e rankings substituem debates pedagógicos mais profundos. Essa lógica não atua apenas externamente; ela se infiltra no cotidiano escolar, induzindo gestores e professores a reorganizarem o currículo em função de descritores avaliativos, reduzindo conteúdos àquilo que é passível de mensuração imediata. Apple (2012, p. 14) afirma: “[...] a educação está profundamente implicada nas relações de poder que estruturam a sociedade”, lembrando que os instrumentos avaliativos jamais são neutros, mas expressam disputas sobre quais conhecimentos merecem reconhecimento público. A pressão por índices elevados produz efeitos subjetivos relevantes: docentes passam a internalizar metas como critério de valor profissional, estudantes aprendem a associar aprendizagem a pontuação, e famílias são levadas a escolher escolas com base em rankings, reforçando desigualdades históricas. Em muitos casos, projetos interdisciplinares, debates críticos e atividades artísticas cedem espaço a simulados frequentes e exercícios repetitivos, configurando uma pedagogia treinada para responder a provas, e não para interpretar o mundo. A emancipação, nesse quadro, exige reconfigurar o sentido da avaliação, recolocando-a como processo reflexivo, formativo e dialógico, capaz de acompanhar trajetórias singulares e fomentar a autonomia intelectual. Tal deslocamento não elimina a necessidade de acompanhar resultados, mas redefine sua função, integrando-os a uma compreensão mais ampla de aprendizagem como construção histórica e coletiva. Dessa tensão emerge a possibilidade de ressignificar a avaliação como instrumento de crescimento crítico, e não como mecanismo de vigilância competitiva.

A norma da concorrência não se limita ao campo econômico, mas tende a tornar-se princípio organizador de todas as esferas da vida social. Ela se impõe como critério de avaliação das condutas, das instituições e dos indivíduos, instaurando uma comparação permanente entre desempenhos. Cada sujeito é incitado a medir-se continuamente com os outros, a avaliar-se segundo indicadores, a buscar incessantemente melhorar sua performance. Essa lógica transforma a existência em campo de competição generalizada, no qual a valorização social depende da capacidade de produzir resultados reconhecidos como eficientes (Dardot; Laval, 2016, p. 327-328).

Soma-se a isso, no contexto das tensões contemporâneas, a cultura escolar burocratizada, marcada por relatórios extensivos, planilhas de acompanhamento, plataformas digitais de controle e uma rotina administrativa que consome o tempo pedagógico. Nesse arranjo, o trabalho docente tende a fragmentar-se entre preenchimentos formais e exigências externas, deslocando o centro da prática educativa do diálogo com os estudantes para o cumprimento de protocolos institucionais. Ricardo Antunes, ao analisar as metamorfoses do trabalho, afirma que “[...] o

trabalho sob o capitalismo contemporâneo assume formas cada vez mais flexíveis e intensificadas, ampliando o controle e a precarização” (2006, p. 39), perspectiva que ilumina a realidade escolar, na qual a intensificação laboral atinge também o campo educacional. Apple (1999, p. 47) registra que “[...] o conhecimento oficial é o resultado de conflitos e compromissos históricos que refletem relações de poder”, lembrando que a burocratização curricular não é mero excesso administrativo, mas parte de um projeto que define o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e como deve ser comprovado. O excesso de formulários e metas institucionais, muitas vezes desvinculados da realidade concreta da sala de aula, gera desgaste emocional, sensação de desprofissionalização e redução da autonomia pedagógica, criando um ambiente em que o educador se percebe executor de decisões alheias. Além disso, a padronização de procedimentos tende a homogeneizar práticas, ignorando especificidades culturais, regionais e sociais dos estudantes, o que dificulta a construção de currículos contextualizados e problematizadores. A pedagogia crítica, nesse contexto, enfrenta resistências estruturais que não se limitam a divergências teóricas, mas se materializam em sistemas de gestão que recompensam conformidade e punem experimentação. Ainda assim, a práxis emancipadora encontra brechas no cotidiano escolar, seja na elaboração de projetos interdisciplinares articulados à realidade local, seja na criação de espaços de escuta e debate que escapam ao controle estrito das métricas. Ao reconhecer que a burocratização não é neutra, mas expressão de uma racionalidade específica, abre-se a possibilidade de disputar sentidos dentro das próprias instituições, reorientando práticas e ressignificando instrumentos administrativos como suportes e não como fins em si mesmos, reafirmando a centralidade do encontro pedagógico como núcleo da educação libertadora.

A materialização concreta da educação libertadora, frente às pressões por resultados mensuráveis e padronizações curriculares rígidas, exige deslocamentos práticos que começam na sala de aula, mas não se encerram nela, alcançando o projeto político-pedagógico, a gestão escolar e a própria formação docente. A lógica das avaliações externas, centradas em rankings e indicadores quantitativos, tende a reduzir o processo educativo a desempenho comparável, obscurecendo dimensões qualitativas da aprendizagem, como a capacidade de problematizar a realidade, argumentar criticamente e agir coletivamente. Ball (2008, p. 39) observa que “[...] a performatividade funciona como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que utiliza julgamentos, comparações e exposições como meios de incentivo, controle e mudança”, descrição que permite compreender como as escolas passam a organizar suas práticas em função de metas e visibilidade pública. Paulo Freire (2014, p. 109), ao tratar da prática educativa, lembra

que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, indicando que qualquer avaliação coerente com uma perspectiva emancipadora precisa considerar o estudante como sujeito ativo, produtor de sentidos e não mero receptor de conteúdos previamente definidos. Nesse entrelaçamento de forças, a tensão entre controle e autonomia ganha contornos cotidianos: o professor é convocado a cumprir cronogramas e matrizes, ao mesmo tempo em que é chamado a responder às demandas concretas de seus alunos, muitas vezes atravessadas por desigualdades sociais profundas. Projetos interdisciplinares baseados na realidade local, por exemplo, podem transformar conteúdos prescritos em temas problematizadores, articulando matemática, história e geografia à análise das condições de moradia do bairro, das relações de trabalho da comunidade ou das políticas públicas que afetam a juventude. A avaliação, nesse horizonte, deixa de ser instrumento de classificação para tornar-se processo formativo, acompanhando trajetórias, registrando avanços e identificando obstáculos, em diálogo constante com os estudantes. A construção de uma identidade docente comprometida com a emancipação, portanto, requer formação política e epistemológica sólida, capaz de sustentar escolhas pedagógicas que, mesmo sob pressão institucional, reafirmem a centralidade do diálogo, da contextualização curricular e da autonomia intelectual, convertendo a superação da lógica bancária em prática cotidiana, persistente e historicamente situada.

Ao problematizar as tensões entre padronização curricular e autonomia pedagógica, percebe-se que o confronto entre projetos formativos não ocorre em um plano abstrato, mas no interior de decisões concretas que atravessam o cotidiano escolar, desde a escolha dos conteúdos até a forma de organizar o tempo e o espaço da aula. As políticas curriculares centralizadas, muitas vezes estruturadas a partir de competências e habilidades fragmentadas, tendem a homogeneizar experiências educativas, ignorando as especificidades territoriais, culturais e históricas dos estudantes. Michael Apple (1999, p. 47) afirma que “[...] o conhecimento oficial não é neutro; ele reflete compromissos seletivos com determinadas tradições e interesses”, indicando que o currículo consagrado como legítimo carrega disputas de poder e projetos societários implícitos. Nessa direção (2016, p. 274) Dardot e Laval sustentam que “[...] o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma racionalidade que organiza as condutas e modela as subjetividades”, o que ajuda a compreender por que a escola passa a funcionar segundo critérios de eficiência, desempenho e competitividade, deslocando a centralidade da formação humana para a lógica do rendimento. A educação libertadora, ao contrário, exige que o currículo seja reinterpretado à luz da realidade vivida pelos educandos,

transformando conteúdos prescritos em instrumentos de leitura crítica do mundo. Em vez de seguir rigidamente uma sequência descolada da experiência concreta, o educador pode articular temas geradores às demandas locais, por exemplo, relacionando o estudo da industrialização às condições de trabalho das famílias, ou a análise de textos literários às narrativas comunitárias silenciadas. Esse tipo de prática não ignora o currículo oficial, mas o reinscreve em uma perspectiva problematizadora, na qual o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo e passa a constituir mediação para a compreensão das estruturas sociais. A avaliação, nesse horizonte, precisa acompanhar processos, registrar percursos, dialogar com os sujeitos envolvidos, deslocando o foco da mensuração imediata para a construção progressiva da consciência crítica. Trata-se, portanto, de afirmar a autonomia pedagógica como exercício ético-político, sustentado por formação sólida e compromisso histórico, capaz de enfrentar as pressões tecnocráticas sem abrir mão do projeto emancipador que fundamenta a educação libertadora.

As decisões curriculares nunca são simplesmente questões técnicas. Elas são inerentemente políticas, envolvendo seleções a partir de um vasto universo de conhecimentos possíveis. O que é incluído e o que é excluído refletem visões específicas de sociedade, definições particulares de cultura legítima e pressupostos sobre qual conhecimento é considerado mais valioso. Quando políticas centralizadas definem padrões e competências em termos estreitos, elas simultaneamente restringem as possibilidades de interpretação dos professores e reconfiguram a prática em sala de aula. Nesse sentido, as disputas em torno do currículo são disputas sobre significado, identidade e a direção futura da vida social (Apple, 2011, p. 67-68, tradução nossa).

Desse modo, torna-se imprescindível reafirmar que a superação da lógica bancária não se realiza como proclamação retórica ou como adesão formal a discursos progressistas, mas como prática cotidiana que atravessa escolhas curriculares, modos de avaliar, formas de organizar a autoridade docente e maneiras de compreender o próprio sentido da escola na sociedade. A educação libertadora, entendida como horizonte ético-político, exige coerência entre palavra e ação, entre discurso crítico e postura pedagógica, entre denúncia das desigualdades e anúncio de possibilidades históricas concretas. Paulo Freire, no livro “Pedagogia da Esperança”, recorda que “[...] não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (1992, p. 91), indicando que a práxis emancipadora articula crítica rigorosa da realidade com a construção de projetos coletivos capazes de tensionar as estruturas existentes. No interior dessa mesma tradição crítica, Apple (2012, p. 3) afirma que “[...] a educação pode contribuir para mudar a sociedade, mas apenas se estiver ligada a movimentos sociais e a lutas mais amplas por justiça”, o que desloca a escola do isolamento institucional e a reinsere no campo das disputas históricas mais amplas. Tal

compreensão impede que a educação libertadora seja reduzida a método didático específico; ela se configura como posicionamento político, como compromisso com a democratização do conhecimento, como recusa à naturalização das hierarquias sociais. A formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade implica cultivar leitura histórica, sensibilidade ética e capacidade argumentativa, elementos que se constroem em ambientes pedagógicos onde o diálogo não é concessão, mas fundamento da relação educativa. Logo, ao transformar a sala de aula em espaço de escuta ativa, investigação compartilhada e problematização permanente, o educador assume autoridade democrática, sustentada por competência teórica e abertura ao aprendizado mútuo. A avaliação, nesse horizonte, deixa de classificar e passa a orientar processos; o currículo, por sua vez, deixa de ser lista estanque e converte-se em campo vivo de interpretação da experiência social. A emancipação, então, não se apresenta como ruptura súbita, mas como exercício persistente de reflexão e ação articuladas, no qual cada aula, cada projeto interdisciplinar, cada debate crítico constitui microprática de transformação. Encerrar esta reflexão significa, portanto, reafirmar a educação libertadora como tarefa histórica inacabada, que convoca educadores e educandos a assumirem sua condição de sujeitos históricos, comprometidos com a construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática.

CONCLUSÃO

Ao longo do percurso analítico empreendido, tornou-se possível evidenciar que a oposição entre educação bancária e educação libertadora não constitui apenas uma divergência metodológica ou didática, mas expressa, de maneira estrutural, projetos distintos de sociedade, de sujeito e de poder. Os achados demonstraram que a racionalidade bancária, ao reduzir o conhecimento a conteúdo transferível e ao organizar a relação pedagógica de modo verticalizado, reforça disposições subjetivas compatíveis com a adaptação acrítica às estruturas vigentes. Por sua vez, a perspectiva libertadora, ao assumir o ser humano como histórico, inacabado e capaz de intervir no mundo, recoloca a escola no horizonte da transformação social. Assim, a superação da lógica bancária revelou-se não como mera substituição de técnicas, mas como deslocamento ontológico e político que redefine o sentido da formação escolar.

A investigação também permitiu compreender que a formação de sujeitos críticos não decorre automaticamente da exposição a conteúdos considerados progressistas, mas exige a reorganização da própria dinâmica da sala de aula. Quando o diálogo assume centralidade,

quando a palavra deixa de ser instrumento de domesticação e passa a ser prática de leitura e reescrita do mundo, a aprendizagem deixa de ser assimilação passiva e se converte em processo de problematização. Os resultados indicam que a consciência crítica se constitui na articulação entre reflexão e ação, entre experiência concreta e análise histórica, o que desloca o estudante da condição de receptor para a de sujeito que interpreta, questiona e transforma.

Do mesmo modo, constatou-se que práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dependem de uma reconfiguração do papel docente. O educador, longe de abdicar de sua autoridade, exerce uma autoridade democrática, fundada na coerência ética e na responsabilidade formativa. A mediação crítica, sustentada por rigor intelectual e sensibilidade social, cria condições para que o conhecimento seja produzido coletivamente, sem apagar a diferença de papéis, mas recusando a hierarquia autoritária. Desse modo, a superação da lógica bancária implica recuperar a autonomia pedagógica, articulando-a a um compromisso público com a justiça social.

Os dados analisados evidenciaram, ainda, que a transformação das estruturas sociais desiguais não se realiza por meio de gestos isolados ou discursos abstratos, mas por práticas cotidianas que tensionam a normalização da desigualdade no interior da escola. Currículos contextualizados, avaliação formativa, projetos interdisciplinares enraizados na realidade local e abertura à experiência concreta dos estudantes mostraram-se caminhos concretos de materialização da práxis emancipadora. Tais experiências não eliminam as pressões externas por padronização e desempenho, mas instauram fissuras no interior da cultura escolar burocratizada, demonstrando que é possível produzir sentidos outros para a educação.

Outro achado relevante reside no reconhecimento de que a educação libertadora não ignora as contradições institucionais, mas opera nelas e a partir delas. A presença de políticas gerencialistas, avaliações em larga escala e currículos prescritos não inviabiliza, por si só, a prática crítica; o que se evidenciou é que a disputa pelo significado da educação permanece aberta. Nesse sentido, a formação política e epistemológica dos professores mostrou-se decisiva, pois é ela que permite interpretar os dispositivos de controle, tensioná-los e, quando possível, ressignificá-los. A emancipação, portanto, não se configura como evento abrupto, mas como processo histórico, tecido na tensão permanente entre estrutura e ação.

Desse modo, a síntese dialética construída ao longo do artigo indica que a superação da educação bancária pela educação libertadora contribui decisivamente para a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade, na medida em que desloca o eixo da escolarização

da adaptação para a transformação. Ao reconhecer o caráter político da educação, ao assumir o diálogo como princípio estruturante e ao articular conhecimento e vida concreta, a prática libertadora fortalece a consciência histórica e a responsabilidade coletiva. Assim, a escola deixa de ser mero espaço de reprodução e passa a constituir-se como território de elaboração crítica, no qual se formam sujeitos que não apenas compreendem as desigualdades, mas se posicionam diante delas com disposição para transformá-las.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

APPLE, M. W. **Official knowledge: democratic education in a conservative age**. 2. ed. New York: Routledge, 1999.

APPLE, M. W. **Educação à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, M. W. **Education and power**. New York: Routledge, 2011.

APPLE, M. W. **Can education change society?** New York: Routledge, 2012.

BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: Policy Press, 2008.

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Abordagem freireana e BNCC – desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e consciência cidadã na educação básica brasileira. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. e7667, 2025. DOI: 10.56238/arev7n8-284. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7667>. Acesso em: 13 JAN. 2026.

BARCELLOS JÚNIOR, W. ET AL. Léxico freireano e formação docente – vocabulário-conceito freireano na formação de professores como uma abordagem para a reinvenção crítica e emancipadora do currículo na educação básica. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(6), e10438. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-157> Acesso em 12 jan. 2026.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **The new way of the world: on neoliberal society**. London: Verso, 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 6812–6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301>. Acesso em: 13 jan. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação que interroga – o ato de ler como prática libertadora e a construção da consciência crítica na formação do sujeito a partir da perspectiva de Paulo Freire. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 15818–15848, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-014. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4217>. Acesso em: 13 Jan. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Vigiar e padronizar – análise da educação emancipatória freireana frente à racionalidade tecnicista que afeta os educandos pobres no Brasil contemporâneo. **Revista DCS**, 23(87), e4504. Disponível em: <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4504> Acesso em 10 de fev. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Entre a mercantilização e a emancipação – o papel do professor frente à escola utilitarista na perspectiva marxista de Paulo freire e Dermeval Saviani. **ERR01**, 10(6), e10251. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n6-055> Acesso em 12 de jan. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Ensino integral e profissionalizante – a colonização do currículo pela lógica empresarial e os impasses à educação emancipadora sob a perspectiva Marxista. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(6), e10373. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-122> Acesso em 12 de jan. 2026.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d’Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GENTILI, P.; APPLE, M. W.; FRIGOTTO, G.; ALBE, C. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 1: introdução ao estudo da filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 2: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 3: Maquiavel; notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 4: temas de cultura; ação católica; americanismo e fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- JAHNKE, J. F. et al. Pode o aluno avaliar? Possibilidades de um giro contra-hegemônico como opção descolonial no campo da avaliação educacional no Brasil. **ERR01**, 10(7), e10754. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n7-017> Acesso em 13 de jan. 2026.
- MARX, K. **The Grundrisse: foundations of the critique of political economy**. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- MARX, K. **Grundrisse**. London: Penguin Classics, 1993.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política. Livro I**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 1997.
- MCLAREN, P. **Capitalists and conquerors: a critical pedagogy against empire**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2005.
- MCLAREN, P. **Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education**. 6. ed. New York: Routledge, 2014.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOURA, D. L. de O. et al. Professor, sim; instrutor da plataforma, não! O espaço, a autonomia e a identidade docente na era da tecnocratização neoliberal, da plataformização educacional e

do ensino online. **Revista DCS**, 23(87), e4461. Disponível em:
<https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4461> Acesso em 10 de Fev. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Epistemologia do Sul, pós-colonialismo e descolonialidade: explorando afinidades e divergências sob o olhar de Boaventura de Sousa Santos. **Caderno Pedagógico**, 21(10), e9586. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-277> Acesso em 13 de jan. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da América Latina. **Caderno Pedagógico**, 21(10), e9774. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em 13 de jan. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. **Caderno Pedagógico**, 21(13), e12120. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-264> Acesso em 13 jan. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 22(9), e6729. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-110> Acesso em 13 de jan. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americana. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 22(8), e6454. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-209> Acesso em 12 de jan. 2026.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **A lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado e controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2018.

WEBER, M. **The methodology of the social sciences**. New York: Free Press, 1949.