



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 10, Issue, 07, pp. 37529-37536, July, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.19297.07.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

EDUCAÇÃO BANCÁRIA E CULTURA DO SILÊNCIO: REFLEXÕES FREIREANAS

*Daniele Cariolano da Silva and Jacques Therrien

Universidade Estadual do Ceará - UECE

ARTICLE INFO

Article History:

Received 27th April, 2020

Received in revised form

11th May, 2020

Accepted 06th June, 2020

Published online 24th July, 2020

Key Words:

Educação bancária. Silenciamento. Paulo Freire.

*Corresponding author:

Daniele Cariolano da Silva

ABSTRACT

O trabalho objetiva compreender a relação entre a educação bancária e a cultura do silêncio à luz do pensamento freireano. Trata-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Como procedimentos de apreensão de dados, recorreu-se ao levantamento e à revisão bibliográfica. Os resultados evidenciam que a educação bancária se configura como dimensão da cultura do silêncio que por sua vez, reflete as condições socio-históricas nas quais os sujeitos permanecem excluídos, silenciados, proibidos de ser, de dizer a sua palavra, de expressar-se e expressar o mundo. Com ausência de condições imprescindíveis para o diálogo, o silenciamento se apresenta como aspecto de uma sociedade eminentemente “muda” que, ao negar a comunicação, impõe “depósitos” de informações, recados e comunicados aos sujeitos oprimidos. Isto ocorre mediante ações culturais antidialógicas de conquista, divisão, manipulação e invasão cultural. Ante o contexto, evoca-se o fortalecimento de práticas educacionais que ultrapasse as amarras do silenciamento humano por meio de ações culturais dialógicas de colaboração, união, organização e síntese cultural no âmbito das massas oprimidas.

Copyright © 2020, Adaise Passos Souza Amaral. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Daniele Cariolano da Silva and Jacques Therrien. “Educação bancária e cultura do silêncio: reflexões freireanas”, *International Journal of Development Research*, 10, (07), 37529-37536.

INTRODUCTION

Este trabalho tem por objetivo compreender a relação entre a educação bancária e a cultura do silêncio à luz do pensamento de Paulo Freire. Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Parte-se do contexto das contradições estruturais, em que a educação enquanto ação cultural amparada por uma teoria, fins e métodos, configura-se como forma sistematizada, deliberada e determinante sobre a estrutura social, com objetivo ora para produzir mudanças na realidade (libertação) ora para manter o *status quo* (dominação). Desse modo, tem-se de um lado o panorama da perspectiva educacional domesticadora que se faz antidialógica e mantém a contradição educador-educandos. Amparada por induzidas ações culturais antidialógicas, de afirmação e permanência dos antagonismos e da estrutura social, de prescrição de suas finalidades às massas populares dominadas, a educação bancária implica conquista, divisão, manipulação e invasão cultural da classe oprimida. Tal perspectiva domesticadora de educação, reflexo de uma dada configuração societária de classes, tem como tônica preponderante a narratividade de fatos, conhecimentos, valores, relações, conteúdos e realidades, dissertados pelo narrador (sujeito ativo) aos ouvintes passivos (sujeitos “objetos”).

Trata-se de narrar algo estático, imutável, compartimentado e alheio à existência daqueles que estão ouvindo, recebendo tal narrativa. Especificamente, o educador seria o real sujeito responsável por depositar nos educandos os conteúdos narrados, que são retalhos, partes desconexas da totalidade, o que resulta na perda de sua significação concreta, pois as palavras proferidas se tornam apenas verbosidades alienadas e alienantes. Atos limitados a fazer comunicados e depósitos pelo educador (depositante) no educando (depositário), as palavras proferidas são mais sons repetidos do que significação, pois a narração, de que o educador é o sujeito, busca a memorização, por parte do educando, mecânica e passiva do conteúdo narrado.

A prática educacional imbuída da referida concepção bancária se constitui como ação domesticadora, não estimula a curiosidade, a criatividade e a necessária criticidade ante a realidade imposta; pelo contrário, ela promove a ingenuidade, a memorização, a disciplinaridade e a adaptação passiva ao escrito e ao mundo expresso pelo código escrito. Tal prática bancária, como ato hierarquizado de simples transferência de conhecimento, abrange, de um lado, o indivíduo depositário que supostamente detém o conhecimento e, de outro, o sujeito recebedor (como vasilha vazia) que, de forma apática e sem contestações, é preenchido de depósitos de conhecimento que

os outros depositam nele. Como ato educacional de depositar, afirma-se que “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais de deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2019, p. 80). Trata-se de um ato de contradição e bipolarização entre sujeitos, de doação de saber dos que se julgam detentores do conhecimento aos que julgam nada saber, absolutizando a ignorância, em que uns sabem tudo e outros nada sabem; uns tornam-se a razão da existência de outros. A educação bancária deposita, domestica, prescreve e interdita o corpo do educando, com a proibição de sua palavra, comportamento, emoções, modos de ser, sentir e pensar, negando-lhe de se expressar como deseja em suas relações no mundo e com o mundo, portanto, proibindo-lhe de ser mais, de ser sujeito e não objeto, de ser um corpo consciente, humanizado, reflexivo e crítico de sua realidade. Tem-se um panorama social caracterizado pela ausência do diálogo, a escola sob a perspectiva da educação bancária reproduz tal negação do corpo a partir da relação autoritária entre aluno e professor, estando respectivamente, de um lado, aqueles que não sabem e devem apenas receber passivamente os saberes e, do outro, os que têm a incumbência de fazer os depósitos de conhecimentos legítimos e validados cientificamente. Assim, justifica-se a relevância por investigar a educação bancária, suas relações, condicionantes e implicações com a cultura do silenciamento das massas oprimidas. Para tanto, na garantia de atendimento aos objetivos de investigação propostos, recorreu-se à realização de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, utilizando-se da revisão bibliográfica como procedimento de coleta de dados.

Caminho Teórico-Methodológico

A metodologia desta investigação pauta-se por pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos de cunho qualitativo, crítico e dialético de pesquisa, os quais dão sentido e direcionalidade às etapas de seu desenvolvimento, a delimitação dos sujeitos, dos contextos e das relações teórico-metodológicas. Na tentativa de fundamentar, sustentar e justificar os objetivos propostos e a escolha metodológica da pesquisa parte-se da compreensão de que Ciência se fomenta em pressupostos filosóficos, adotando procedimentos metodológicos e técnicos fundamentados em paradigmas epistemológicos e ontológicos, ou seja, em processos de elaboração do conhecimento e do homem em suas múltiplas relações e complexidades. Nesse contexto, conforme Severino (2007), compreende-se que o conhecimento é permeado por vínculos de intencionalidade, saber e poder, uma vez que se insere no âmbito das práticas sociais e políticas do homem, portanto, considera as dimensões da: I – *Totalidade* em que o indivíduo não pode ser compreendido isoladamente da sociedade; II – *Historicidade* no qual cada momento é condicionado e articulado a um período histórico mais amplo; III – *Complexidade*, sendo o real constituído de múltiplas determinações, numa relação dialética entre unidade e totalidade; IV – *Dialeiticidade* em que a história é concebida em sua complexidade, integralidade e contraditoriedade social; V – *Praxidade* na qual a prática humana é situada no tempo e no espaço, configurando a existência do indivíduo; VI – *Cientificidade* em que as causas do fenômeno em investigação se originam e se expressam em um contexto histórico-social de contradições e conflitos; VII – *Concreticidade*, prevalecendo a dimensão empírica do real, portanto, a prática humana. Assim, com base em pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos qualitativos e críticos de investigação

científica, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir dos registros até então disponíveis de trabalhos anteriores (documentos impressos e digitais), de estudos, categorias teóricas e contribuições de outros autores, recorrendo a fontes diversas na tentativa de contemplar os objetivos de pesquisa almejados. Trabalha-se com dados já analisados, teorizados e registrados por pesquisadores, constituindo-se como fontes contributivas em especial para aprofundamentos de áreas do conhecimento. Nesse caminho, Gil (2002) afirma que a pesquisa bibliográfica objetiva explorar um dado conhecimento relativo a alguém ou algo, sendo desenvolvida tendo por base um saber já elaborado e a disposição, em artigos de periódicos, trabalhos acadêmicos, livros, entre outros, pressupõe-se o procedimento técnico de levantamento inicial, por ter a vantagem do conhecimento direto da realidade, economia, rapidez e quantificação. Esse tipo de pesquisa deve contemplar os critérios de tempo disponível, a natureza, os objetivos investigativos, o estágio científico do pesquisador, a formalidade que uma pesquisa científica requer, articulando aspectos macro e micro, geral e específico, novo e antigo, dentre outras relações.

Para esta pesquisa, realizou-se o levantamento (conjunto de procedimentos de busca sistemática de documentos) e a revisão de literatura que se centra na análise teórica de sustentação do estudo, pertinente à problemática de pesquisa, abrangendo a análise de investigações anteriores (já produzidas) sobre o tema e se fazendo presente nas discussões teóricas, promovendo uma revisão crítica de teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos. No âmbito de uma reflexão teórica, a escolha dos documentos de análise deve-se à natureza e área investigativa do estudo, em que a pesquisa bibliográfica, além do critério de “[...] tempo, da natureza e objetivos do trabalho, do estágio científico do pesquisador, deve-se adotar um critério formal, cruzando duas perspectivas: partir sempre do mais geral para o mais particular e do mais recente para o mais antigo, ressaltando-se, obviamente, o caso dos documentos clássicos” (SEVERINO, 2007, p. 133-134). Assim, no movimento de organização, classificação, categorização e teorização das informações obtidas, bem como de repensar, reavaliar e teorizar novos questionamentos e ideias, a análise dos dados se fundamentou no referencial teórico-metodológico de Freire (1967, 1970, 1981, 1996, 2019), Lima (2011, 2015, 2017, 2018), Severino (2007), Gil (2002), dentre outros.

Educação bancária e cultura do silêncio

Nas sociedades massificadas, os meios de comunicação levam os sujeitos a pensarem e agirem de forma automatizada a partir das prescrições pré-fabricadas e propagadas diariamente. Os indivíduos não têm mais o estímulo de se arrisarem a refletir e problematizar em torno de situações diárias, tudo é apresentado com sua respectiva normativa para ser simplesmente seguida mecanicamente pelo sujeito, fato justificado pela cultuada tecnologia, em que a eficiência deixa de ser identificada com a capacidade humana de pensar, imaginar e criar. O advento dos avanços tecnológicos liga-se a questões econômicas, produtivas, políticas, do consumismo e aos especialismos alienantes e irracionaisismos. De caráter manipulador de relações, na educação bancária, os educadores, conscientes ou não, são aqueles que possuem o saber, a palavra a ser depositada nos educandos que, “quanto mais adaptados para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 2019, p. 88). Estes são

caracterizados como objetos passivos da ação docente. Por serem os “ditos” analfabetos (despossuídos de palavra), precisam ser enchedos pelo saber gerador e referencial do educador, mas de forma a se desconectar de sua realidade e de se desconsiderar o fato de que no processo de ensino-aprendizagem, linguagem-pensamento não prescinde do contexto vivido. Essa relação se desenvolve porque, na educação domesticadora, que não é neutra e não respeita a expressividade do educando, a estrutura social e suas implicações não se configuram no centro das discussões, problematizações, reflexões, críticas e desocultamentos; pelo contrário, objetiva-se estimular uma falsa consciência no mundo mediante processo de mitologização de tal conjuntura social por meio de diferentes formas, promovendo facilmente a aceitabilidade e a adaptação ao *status quo*. Conforme Freire (1981, p. 84), trata-se de uma mitificação que obstaculiza a capacidade crítica do sujeito e que expressa formas de ação contraditórias com os discursos proferidos por muitos, pois

falam no respeito à pessoa humana e a pessoa humana se esclerosa numa frase banal, pois não a reconhecem nos homens concretos que se encontram dominados e “coisificados”. Dizem-se comprometidos com a libertação e agem de acordo com os mitos que negam a humanização. Analisam os mecanismos sociais de repressão, mas ao mesmo tempo, através de meios igualmente repressivos, freiam os estudantes a quem falam. Dizem-se revolucionários, mas ao mesmo tempo, não creem nas classes oprimidas a quem pretendem conduzir à libertação, como se isto não fosse uma contradição aberrante. Querem a humanização dos homens, mas ao mesmo tempo, querem também a manutenção da realidade social em que os homens se acham desumanizados.

É uma educação prescritiva e dicotômica entre manipulados e manipuladores, que busca a negação do caráter ativo da consciência por meio das práticas de dominação e domesticação, como é o caso da propagação e perpetuação dos mitos, facilmente incorporados na relação em que se tem o que “sabe” e transfere para o outro e aquele que “não sabe” e que, portanto, precisa receber esse saber de modo dócil, sacralizado, acrítico, repetitivo, de ajustamento, não questionador dos fatos, de suas causas, razões, consequências e implicações à ordem social cristalizada. Condiciona-se um pensar falso sobre si mesmo e sobre o mundo mediante mitificação da realidade que consiste em fazê-la passar pelo que não é, “[...] implica, necessariamente, na falsificação da consciência. É que seria impossível falsificar a realidade, como realidade da consciência, sem falsificar a consciência da realidade. Uma não existe sem a outra” (FREIRE, 1981, p. 81). Esse condicionamento justifica o fato de as práticas educacionais domesticadoras discursarem sobre a liberdade, mas a temerem na concretude real para aqueles que dela são privados, pois tal privação torna-se imprescindível à manutenção da consciência ingênua dos sujeitos, portanto, distanciando-se da consciência crítica libertadora. A mitificação da realidade implica a distorção da razão. Dificulta-se o exercício da criticidade, de perceber a si mesmo e sua relação condicionada a uma ordem sacralizada, e isso promove a ilusão de que se pensa certo, coerente, lúcido e racionalmente com o real, não precisando haver questionamento, mas se houver, ocorrerá punição a quem ousou duvidar.

Concepções de homem

A educação bancária, como qualquer outro tipo de educação, incluindo-se aquela direcionada para a libertação humana, tem em seu bojo a unidade teoria-prática e fundamenta-se em acepções políticas; entretanto, a teoria que se discursa é a suposta “teoria neutra”, com métodos, técnicas e práticas também supostamente neutras. Freire (1981) aponta algumas concepções de homem entremeadas à educação para a domesticação humana:

I – Na relação em que, de um lado, há o depositante do conhecimento, da palavra cristalizada e, do outro, o indivíduo que necessita de tal palavra, percebe-se a imagem de um ser humano cuja consciência é “vazia”, devendo ser preenchida para que possa ter conhecimento sobre algo. Trata-se também de uma percepção digestiva do conhecimento como algo a ser comido, de que o sujeito subnutrido deve se alimentar a partir dos escritos (textos, manuais, cartilhas, dentre outros instrumentos) nos quais se tem a palavra do educador como mero depósito vocabular que deve ser “comido e digerido” pelo educando.

Esse processo ocorre uma vez que, nas aulas verbalistas, “[...] nos métodos de avaliação dos ‘conhecimentos’, no chamado ‘controle de leitura’, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação ‘digestiva’ e a proibição ao pensar verdadeiro” (FREIRE, 2019, p. 89). Assim, os sujeitos subnutridos e considerados objetos no processo educativo precisam memorizar tais escritos alienantes que não refletem sua realidade social, histórica e cultural, que não configuram sua capacidade de compreender, reconhecer e criar, ou seja, não é a expressão de seu pensamento-linguagem. Ressalta-se que quanto mais as majorias dominadas se mostram apassivadas e moldadas às finalidades prescritas pelas minorias dominadoras, tanto mais será negado seu direito de ter suas próprias finalidades e tanto mais prescreverão as minorias.

II – Com a acepção de que o ser humano “desprovido” de conhecimento é um sujeito “enfermo”, postula-se que ele precisaria do “sangue salvador” do sujeito detentor desse saber. O ato educativo, de caráter mecanicista e messiânico, reduz-se a uma transferência de conhecimentos, a uma “transfusão” de palavras-depósitos de uma pessoa para outra, na tentativa de salvá-la. Com tais palavras como clichês e desconexas à experiência existencial daqueles que estão sendo preenchidos por elas, com o reforço do “[...] ‘silêncio’ em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora de uma ideologia da acomodação, não pode jamais um tal trabalho constituir-se como um instrumento auxiliar da transformação da realidade” (FREIRE, 1981, p. 12-13), pois está a serviço do “bancaísmo”, da prescrição, repressão, domesticação, opressão e desumanização do homem.

Assim, o mecânico depósito da palavra sacralizada nega ao sujeito a possibilidade de compreender a significação profunda da linguagem, da palavra e do mundo. Nega-se ao homem o direito de pensar, criar, de atuar como sujeito de ação, opção e decisão que está em constante processo de formação e humanização, pois a concepção bancária “no momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, espacializado da consciência e em que transforma, por isto

mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila” (FREIRE, 2019, p. 91). Tal educação se nutre da necrose paulatina e silenciosa da liberdade de pensamento, de linguagem, de conscientização e de humanização dos homens uns com outros no ato de refazerem o mundo e de pronunciarem suas palavras (reflexão e ação).

III – Os homens ditos desprovidos de saber, os “analfabetos”, configuram-se como seres marginais à estrutura da sociedade, “fora de algo”, à margem de dada realidade, pessoas que fizeram o movimento de sair do centro para a periferia, onde hoje se encontram. Desse modo, “[...] sem compreendê-los como classe dominada, termina-se por tomá-los como homens e mulheres ‘enfermos’ para quem o ‘remédio’ seria a alfabetização que permitiria seu regresso à estrutura ‘saudável’ de que se encontram separados” (FREIRE, 1981, p. 39). Concebe-se erroneamente a marginalidade como simples questão de eleição, de escolha pelo homem quanto ao espaço físico, sem serem consideradas as condições objetivas em que se encontra, os condicionantes políticos, históricos, sociais, econômicos e culturais que muitas vezes resultam em direitos negados aos sujeitos.

Assim, a educação bancária e domesticadora, a partir das concepções e práticas técnicas, políticas, ideológicas e alienantes da classe dominante (opressores), reforça a mitificação da realidade, concebendo-a como algo dado, opaco, estático, imutável e justo, não desenvolvendo nos sujeitos dominados (oprimidos) a consciência crítica de si próprio (classe para si) e de suas relações no mundo e com o mundo; por consequência, fomentam-se e reforçam-se as bases da cultura do silêncio. Conforme Lima (2015), ao ser uma dimensão da educação bancária de incomunicabilidade entre os sujeitos e reflexo de uma sociedade em que se oferecem comunicados, a cultura do silêncio abrange um conjunto de representações, comportamentos e formas de ser, pensar, sentir, agir e se expressar.

Formas de consciência

A concepção bancária implica situar o homem simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros: sugere uma dicotomia inexistente entre homens – mundo, pois concebe “[...] a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como ‘corpos conscientes’. A consciência como se fosse alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade” (FREIRE, 2019, p. 87). Desse modo, incentiva uma consciência apta a receber de forma permanente e passiva os conteúdos como pedaços da realidade que o mundo lhe oferece.

A conscientização é um processo humano específico, cuja condição básica é o sujeito consciente, existente no mundo e com o mundo, capaz de, no movimento de transformação do mundo e mediante suas ações, também conseguir captar, objetivar e expressá-lo a partir de sua linguagem criadora, com conhecimento de si mesmo, ultrapassando o puro estar no mundo e criando a sua própria existência, pois existir é um modo de vida, construído por aquele que cria e recria, produz, transforma, reflete sobre si mesmo e suas relações; é possível, portanto, comunicar-se com o outro e com o mundo no domínio de sua existência, expressa no trabalho, na cultura, na história e nos valores de acordo com um movimento dialético

entre determinação e liberdade. Assim, os sujeitos conscientes de suas limitações são capazes de libertar-se pela ação comprometida e transformadora da realidade condicionada, pois, como seres de relação, a prática consciente dos seres humanos envolve processos de reflexão, intencionalidade e temporalidade. A consciência humana, “que não é a fazedora arbitrária da objetividade, com a qual constitui uma unidade dialética, não é, também, por isso mesmo, uma pura cópia, um simples reflexo daquela. Daí que esta nota de criticidade não possa ser compreendida nem, de um lado, por quem absolutiza a objetividade, nem, de outro, por quem absolutiza a consciência” (FREIRE, 1981, p. 54). Desse conceito deriva a possibilidade que o sujeito tem de conhecer, refletir, atuar, mediatizar, criar e criticar a realidade, entretanto, a partir da verdadeira práxis (unidade dialética entre subjetividade e objetividade), pois no âmbito do objetivismo mecanicista em si, a consciência constitui-se mera réplica da realidade e, na esfera do subjetivismo somente, a realidade limitada ao plano das ideias torna-se simplesmente imaginada. Isso acontece porque a consciência, em sua relação com a estrutura social (dialética entre infraestrutura e superestrutura), não se configura nem como determinante nem como pura cópia das condições materiais da sociedade. Nesse ensejo, emerge o papel da cultura no processo de libertação dos homens às amarras sociais opressivas, pois

suas atividades noturnas, seus bailes, sua música, o uso do corpo, seus gestos, sua maneira de andar, de vestir, suas crenças, sua ironia, seu humor, seus códigos de companheirismo, sua forma de “desapertar-se” de situações difíceis, sua semântica, sua sintaxe, tudo isto constitui sua linguagem, como “linguagem total”, e são valores *que* compõem aquela muralha e que, mesmo tocados pela ideologia dominante, não se entregam totalmente a ela (FREIRE, 1981, p. 46-47).

Revelam-se aspectos da ideologia próprios da classe dominante e introjetados nos sujeitos dominados, mas emergem também, com suas debilidades culturais próprias, elementos que lhes pertencem para proteção e preservação e que devem ser problematizados em sua relação dialética com o dominante. A cultura do silêncio, provida das condições objetivas de uma realidade opressora, condiciona a forma de estar dos sujeitos por um longo tempo, mesmo quando já modificada sua infraestrutura; por isso, como a consciência humana está condicionada por tal cultura do silenciamento, a conscientização torna-se um processo tão permanente quanto a revolução, a análise da própria prática do homem com vistas a perceber criticamente o condicionamento a que está submetido. A cultura do silêncio vivenciada nas sociedades dependentes, entretanto, em que o ser simplesmente vive, em que não há condições mínimas para o ato de pensar certo e em que dizer a palavra autêntica (reflexão e ação) é proibido, evidencia formas de consciência dominada, nas quais há a quase “aderência”, “imersão” na realidade objetiva, não sendo possível distanciar-se da realidade suficientemente para conhecê-la, para refletir sobre ela e objetivá-la criticamente. Trata-se, portanto, de uma consciência “semi-intransitiva”, pois envolve certa obliteração imposta, na qual os problemas passam despercebidos ou perceptíveis de forma distorcida.

Nessa modalidade de consciência de semi-intransitividade, causas, razões, compreensões, consequências e explicações dos problemas, de modo geral, são observadas fora da realidade concreta, sem a necessária percepção estrutural,

recorrendo-se, por isso, aos desígnios divinos ou a fatores naturais pelos quais se justificam determinados problemas sociais em decorrência da inferioridade naturalizada, introjetada pelas classes dominantes e assumida pelos dominados. Com a justificativa de ser algo predestinado (fatalismo), decorrente de um poder superior religioso ou social do homem dominador (superioridade) sob o homem dominado (inferioridade), as soluções às situações problemáticas não se efetivam no sentido de transformá-las, de compreender e mudar a realidade que as originam, mas se orientam como ações mágico-defensivas ao poder superior causador de tais problemas.

É necessário elucidar que o contexto de semi-intransitividade não significa que os sujeitos “[...] sejam incapazes de superar sua compreensão mágica dos fatos; sejam incapazes de refazer a leitura de sua realidade, percebendo, afinal, que a sua indignação tem outras razões que não as até então admitidas” (FREIRE, 1981, p. 59), pois a releitura da realidade pode possibilitar o desvelamento parcial das razões dos fatos, situação que pode levar os indivíduos a um estado de inquietude, uma vez que, a despeito de serem analfabetos na leitura e na escrita, por exemplo, os homens podem ser politicamente alfabetizados. Em sociedades nas quais o impacto das transformações infraestruturais produziu as primeiras “rachaduras” na estrutura social, observa-se a emergência dos movimentos das massas silenciadas, o que não significa a superação da cultura do silêncio, mas a expressão de um novo momento, em que o silêncio passa a ser percebido, assim como outras problemáticas, enquanto decorrentes de uma realidade que não é dada, portanto, que pode ser transformada. Nesse contexto, agora se tem uma nova forma de consciência, a transitivo-ingênuo, na qual se amplia a capacidade de percepção da realidade, entendida também de modo diferente se comparada à consciência semi-intransitiva.

Vale destacar que não há uma separação rígida entre uma modalidade e outra de consciência, o que justifica a presença de certos aspectos da semi-intransitiva na consciência transitiva que, ainda ingênuo, apresenta-se também dominada, mas com uma percepção mais alerta sobre a razão de ser de sua própria ambiguidade. Ainda que ingenuamente transitiva, tal consciência popular pode possibilitar o desenvolvimento da constituição da consciência de classe dominada (classe para si), portanto, a alcançar outro nível de consciência, a crítica. Para tanto, persiste a efetivação de uma radical denúncia das estruturas de dominação e o anúncio de uma nova realidade mediante ação cultural para a libertação da classe social dominada. Essa libertação deve se caracterizar pela problematização e pelo diálogo no ato do conhecimento, proporcionando às classes populares a compreensão crítica de si mesmo e sua relação condicionada à realidade. Assim, segundo Freire (1981, p. 67), para a consciência ingênuo há duas direções possíveis: “A primeira é a de alcançar o nível de criticidade, ou o que Goldman chama de ‘máximo de consciência possível’, a segunda é a sua distorção numa forma ‘irracional’ ou ‘fanática’. O caráter mágico da consciência semi-intransitiva é, na consciência ‘irracional’, substituído pelo ‘mítico’”, o que satisfaz aos interesses das classes dominantes em sua busca por mitificar, debilitar e insensibilizar as consciências humanas. No âmbito dessas classes, a ação cultural está a serviço da preservação de seu poder, mediante mitificação da realidade com apoio de práticas educativas de transferência de conhecimento (um polo que

sabe e outro que não sabe), da ciência e suas tecnologias decorrentes, usadas sob seu domínio e a seu favor.

A transitividade da consciência promove o comprometimento do indivíduo com sua própria existência, ultrapassando-se o estado quase vegetativo da consciência intransitiva. A passagem da consciência transitivo-ingênuo para a transitivo-crítica, no entanto, requer um trabalho educativo, crítico e direcionado para tal fim, por meio do qual se alcance certo nível de criticidade da realidade; desse modo, quanto mais se promove conscientização, mais se desvela e se aproxima da essência da realidade: a conscientização não existe fora da práxis (ação-reflexão), pois essa unidade dialética constitui o modo de ser, estar e transformar os homens no mundo e com o mundo.

Quanto à consciência transitivo-crítica, segundo Freire (1981), ela se dá mediante educação dialógica que considere a relação consciência-mundo, o que implica um compromisso histórico, com sujeitos que interferem no mundo como corpos conscientes, uma vez que, somente pela compreensão da unidade dialética entre subjetividade e objetividade, os sujeitos de sua história conscientizam-se mutuamente de seus corpos negados, aprisionados e interditados, para posterior interferência e transformação de sua história condicionada. A conscientização na relação dialética entre teoria e prática, no movimento de ida e volta, expressa-se não somente na capacidade cognitiva e intelectual, mas sobretudo no posicionamento social, político, crítico, de luta e resistência do homem sujeito de sua história, justificando-se que, quanto mais consciente o sujeito se torna, mais capacitado estará para denunciar e anunciar realidades. Para alcançar esse processo, requer-se uma educação libertadora que promova práticas pedagógicas críticas, que tenha responsabilidade social, que problematize os fatos, contextos e situações-problemas, que não negue os corpos dos sujeitos ao incitá-los a uma posição de mutismo, pois, conforme Brighente e Mesquida (2016, p. 175),

a consciência em Freire é o próprio corpo, corpo consciente e sujeito de sua história. Isso significa que ele reflete e interfere nela, transformando-a (práxis). Podemos afirmar, então, lembrando Freire (2005) que, a partir do momento em que o corpo do educador/educando oprimido se conscientiza, ele consegue reconhecer o opressor que nele se hospeda. Conhece assim o motivo de não reproduzir na sua prática pedagógica uma pedagogia da resposta, mas buscar uma pedagogia da pergunta: problematizadora e libertadora.

A consciência transitivo-crítica ocorre por meio da prática pedagógica libertadora, na qual os sujeitos oprimidos se tornam verdadeiramente libertados não somente no âmbito mental, mas corporal/físico, uma vez que a sombra do opressor também se concretiza no corpo físico e no comportamento do oprimido. Para a libertação do oprimido, persiste conscientizar-se de seu corpo interditado e do corpo do opressor, a fim de não cair novamente nos mitos de que a história não pode ser mudada a partir de seu trabalho e de que lhe resta apenas ajustar-se à condição social já determinada.

O silenciamento

Compreende-se que o corpo é uma expressão social individual e coletiva do que se faz e refaz, de desejos, lutas, gestos,

escolhas e inquietações humanas. Nesse sentido, o ato de negar e de interditar o corpo do sujeito ocorre quando não se consideram suas vivências, história, cultura e palavra, impondo-lhe saberes ditos verdadeiros em contrapartida à anulação de seus conhecimentos prévios e sob a base da imposição do silêncio de cima para baixo, que impede a indagação, a curiosidade e a criticidade. Mediante inculcação de valores, práticas e conhecimentos nos alunos dóceis e sem resistência à invasão cultural, a escola vai deixando as marcas do mutismo nos corpos discentes inconscientes. São sujeitos não politizados, corpos negados, inconscientes, disciplinados, dóceis e interditados pela educação bancária que, configurando-se como recipientes vazios, não se percebem no contexto opressivo no qual se inserem nem vislumbram o potencial do seu trabalho no processo de conscientização e humanização. A visão bancária de educação busca a dicotomia (divisão) entre os sujeitos, nega ao oprimido o diálogo, coisificando-o, tornando-o inconsciente, ingênuo, sujeitado, massificado, passível de domesticação, interdição e punição pelos opressores detentores do saber e do poder disciplinador. Nega-se a possibilidade de ser sujeito, a capacidade de compreensão da realidade, de pronunciar o mundo e de ser corpo consciente.

Tal domesticação bancária deve ser suficientemente padronizada, consolidada e eficaz para que seus efeitos permaneçam, expressem-se e perpetuem em outras instituições e dimensões da sociedade: desse modo, como massa homogênea de reprodução de regras, valores e cultura dominante, mantenham o *status quo*. Essa concepção bancária de educação nega o diálogo, torna-se opressora, reforça a relação vertical e autoritária entre professor e alunos, não busca a conscientização dos sujeitos, pois promovem-se corpos discentes inconscientes e sujeitados às regras e prescrições do que devem fazer e dizer, submetendo-se à pedagogia da resposta que, pura transferência e adestramento para adaptação ao mundo, treina os educandos para estarem aptos a dizerem as respostas “aceitáveis” ao professor e à classe dominante. Tais respostas decorrem de ensino eminentemente verbal, desumanizante, mecanizado, repetitivo, obsoleto, memorístico e caracterizador da educação bancária, em que

o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2019, p. 82).

Nesse contexto, os homens são vistos como seres de adaptação, de ajustamento a partir das experiências narradas e, quanto mais se encaixam no arquivamento e passividade de depósitos, mais ingênuos serão, mais tenderão a adaptar-se à

realidade parcializada e menos desenvolverão em si a consciência crítica. Trata-se de uma educação bancária que “dociliza” os corpos discentes na escola, moldando-os, disciplinando-os e acomodando-os conforme padrões estabelecidos na instituição escolar por meio da estrutura física escolar (muros e cercas) e da organização e gestão de sala de aula (carteiras enfileiradas, atividades memorísticas, relações verticais entre docente e discente, medidas e instrumentos de avaliação, punição, suspensão e expulsão), portanto, não permitindo que seus corpos se libertem e humanizem em sua condição natural de ser mais. Dado o contexto acima descrito, ou seja, a ausência de condições imprescindíveis para o diálogo, o mutismo se apresenta como aspecto de uma sociedade eminentemente “muda” que, ao negar a comunicação, impõe “depósitos” de informações, recados e comunicados aos sujeitos, não significando ausência de resposta, mas a carência de criticidade nos dizeres e fazeres. Reafirmando tal perspectiva, Lima (2011), lembra que

ao particularizar ‘a ausência de circunstâncias para o diálogo em que surgimos, em que crescemos’, Freire retoma o tema do mutismo brasileiro. Retorna, então, a passagem do sermão da ‘Visitação de Nossa Senhora’ de Vieira – já citado na tese de 1959 – e prossegue afirmando que o mutismo é característico da sociedade a que se negam a comunicação e o diálogo e, em seu lugar, se lhes oferecem ‘comunicados’. Insiste que essas sociedades se tornam preponderantemente ‘mudas’ e chama a atenção para o fato de que o mutismo não significa ausência de resposta, mas sim uma resposta que carece de criticidade.

Ao sujeito é destinada apenas a posição meramente expectante da vida, de comportamento apático, adaptativo, dócil e de fatalismo ante uma suposta realidade dada, predestinada, sina ou ordem divina. Em uma sociedade de tolhimento da voz, da palavra e da expressão humana, onde se negam a comunicação e o diálogo, observam-se marcas da cultura do silêncio, introjetada como inconsciente coletivo. Segundo Freire (1970, p. 32-33) *apud* Lima (2017, p. 06),

Só é possível compreender a cultura do silêncio se a tomarmos como uma totalidade que é, ela própria, parte de um todo maior. Neste todo maior devemos reconhecer também a cultura ou culturas que determinam a voz da cultura do silêncio. [...] A compreensão da cultura do silêncio pressupõe uma análise da dependência enquanto fenômeno relacional que acarreta diversas formas de ser, de pensar, de expressão, tanto da cultura do silêncio como da cultura que “tem voz” [...]. A sociedade dependente é por definição uma sociedade silenciosa. Sua voz não é autêntica, mas apenas um eco da voz da metrópole – em todos os aspectos, a metrópole fala, a sociedade dependente ouve. O silêncio da sociedade-objeto face à sociedade metropolitana se reproduz nas relações desenvolvidas no interior da primeira. Suas elites, silenciosas frente à metrópole, silenciam, por sua vez, o seu próprio povo. Apenas, quando o povo da sociedade dependente rompe as amarras da cultura do silêncio e conquista seu direito de falar – quer dizer, apenas quando mudanças estruturais radicais transformam a sociedade dependente – é que esta sociedade como um todo pode deixar de ser silenciosa face à sociedade metropolitana.

Compreende-se que a cultura, em sua totalidade, expressa, de um lado, a cultura da sociedade que fala e, do outro, a cultura

da sociedade que escuta, ouve e silencia. Para esta última, gerada na estrutura social opressora, o mundo é apresentado como algo dado, estático, e os homens devem, como “quase-coisas”, ajustar-se a partir da introjeção de comunicados, depósitos e mitos alienantes. A cultura do silêncio reflete não somente a incomunicabilidade humana, mas as condições socio-históricas nas quais homens e mulheres vivem e permanecem emudecidos, excluídos, silenciados, proibidos de ser, de dizer a sua palavra, de expressar-se e expressar o mundo, e em que o direito de “falar” é privilégio de uns poucos que silenciam as majorias (classes semimudadas ou mudadas). Conforme Lima (2011, p. 04),

a cultura do silêncio é um conceito freireano que tem sua origem numa observação de Vieira no século 17, se constrói a partir da análise isebiana da herança colonial brasileira e se consolida no quadro teórico da “teoria da dependência”, em voga no início da segunda metade do século passado. Referindo-se inicialmente à sociedade brasileira, foi posteriormente ampliado para abranger não somente outros países da América Latina, mas todas as sociedades do Terceiro Mundo e os oprimidos em geral. Nesse sentido, Freire sustenta que os séculos de colonização portuguesa e espanhola na América Latina resultaram numa estrutura de dominação à qual corresponde uma totalidade ou um conjunto de representações e comportamentos. Esse conjunto ou “formas de ser, pensar e expressar” é tanto um reflexo como uma consequência da estrutura de dominação. A cultura do silêncio, por fim, caracteriza a sociedade a que se nega a comunicação e o diálogo e, em seu lugar, se lhe oferece “comunicados”, vale dizer, é o ambiente do tolhimento da voz e da ausência de comunicação, da incomunicabilidade.

Persiste a importância de afirmar que os resquícios do “mutismo” (ausência de voz), as múltiplas formas de silenciamento humano nos diversos espaços-tempos sociais, estão fortemente presentes na vigente sociedade de classes, mediante práticas sob a égide da educação bancária, de ações culturais antidialógicas (re)afirmativas do tolhimento próprio ao pensar certo. Essas situações se desenvolvem quando se nega a dialogicidade como essência da educação, quando se nega às massas populares a práxis verdadeira, o direito de dizer sua palavra, de admirar, denunciar, questionar e transformar o mundo. O silenciamento promovido pela elite opressora sobre as massas se dá quando o pensar ocorre não com elas, mas somente em torno delas, não se permitindo que pensem, consolidando-se, dessa forma, o mito da absolutização da ignorância e fazendo com que se adaptem passivamente à realidade dada. A afirmação do silêncio dos oprimidos ancora-se mediante práticas culturais nas quais o antidialógico é elemento primordial para as relações opressivas entre os homens no mundo, pois “[...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 2019, p. 82). O silenciamento do homem entrelaça-se ao círculo vicioso que embala a sociedade e a educação.

Considerações Finais

Constata-se que o silenciamento dos oprimidos se sustenta a partir de ações culturais antidialógicas, em que a cultura do silêncio na consciência dominada se ancora nos imobilismos, debilidades, dualidades e na mitificação fatalista da realidade.

Em tempos neoliberais, a naturalização do silêncio que paralisa o homem parece ganhar força e solidez nas instituições de ensino, uma vez que a ideologia fatalista, imobilizante, basilar do discurso neoliberal propaga fortemente o mito de que nada se pode fazer contra a realidade social, histórica e cultural. Ampara-se por discursos monótonos e repetitivos sobre uma realidade fixa, imutável, naturalizada e de que nada se pode fazer para mudá-la. A sacralização da ordem social domesticadora é imprescindível à sua própria manutenção e, por isso, todo processo de mitificação (falsificação) tem caráter totalizador na busca por condicionar o quefazer humano em suas múltiplas dimensões, abrangendo diferentes esferas, setores, instituições, serviços, espaços-tempos e agentes sociais.

Trata-se de determinismos ditos “universais” e de negação da existência humana libertadora, em que se torna difícil falar em opções, liberdade, posições e escolhas políticas, éticas, democráticas e revolucionárias, pois “o discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir” (FREIRE, 1996, p.76). Nesse contexto imobilizador, as práticas educacionais no âmbito da perspectiva da educação bancária (dimensão da cultura do silêncio) e da teoria da ação cultural antidialógica tornam-se indispensáveis para a adaptação dos sujeitos a esta realidade que não pode ser “mudada”, portanto, à promoção das várias formas de silenciamento do homem no e com o mundo. Há os que promovem o ajustamento e a adaptação silenciosa à realidade posta e os que se moldam ingenuamente aos ditames, porque o que se objetiva não é transformar a estrutura opressora, mas a mentalidade dos sujeitos oprimidos, de forma a dominá-los, para obscurecer sua consciência e negar a ontológica vocação humana que é ser mais.

Vale ponderar que a cultura do silêncio, como consequência de uma estrutura de dominação secular, condiciona tanto o comportamento dos oprimidos pelas políticas e práticas de silenciamento como também “[...] os opressores que, socializados na cultura da dominação, internalizam a percepção de sua superioridade inata e da ignorância incontornável dos oprimidos (LIMA, 2018, p. 02). Tem-se o direcionamento de forma dual e diferencial do comportamento de opressores e oprimidos, além de se assemelhar aos ditos “educadores coletivos” atuais (meios de comunicação em massa), que se limitam a fazer comunicados de mitos que assegurarão o *status quo*.

No âmbito das práticas educacionais de caráter domesticador, os educadores conscientes ou não, são aqueles que possuem o saber, a palavra a ser depositada nos educandos. Tanto mais adaptados pela concepção bancária, supostamente mais adequados ao mundo. Os alunos são caracterizados como objetos passivos da ação docente, por serem os “ditos” analfabetos (despossuídos de palavra), precisam ser encheidos pelo saber gerador e referencial do educador. Os “analfabetos”, na cultura do silêncio, submetidos aos mitos de sua natural inferioridade, não compreendem o poder e a significação real de sua ação transformadora sobre a realidade, qual seja a da constituição de seres criadores e recriadores, com direitos de optar e decidir. Não conseguem estabelecer razões e relações entre o fato de não “terem voz”, de expressar-se, de dizer a sua palavra (classes semimudadas ou mudadas) e o sistema de

dominação, opressão e silenciamentos no qual estão inseridos. Ante o panorama, faz-se necessário o resgate do entendimento de uma educação como prática da libertação (FREIRE, 1967), de que o sentido e a direcionalidade de toda prática educativa sustentam-se em técnicas, concepções e posturas teóricas e políticas sobre os seres humanos e o mundo, pois compreendido no âmbito da unidade dialética entre subjetividade e objetividade, o processo de orientação do homem no mundo implica pensamento-linguagem, trabalho-ação, dialogicidade, intersubjetividade e sua própria liberdade como emancipação humana.

Da mesma forma que os opressores precisam de uma teoria antidialógica da ação, os oprimidos também necessitam, para se libertarem, de uma teoria base para suas concepções e ações, neste caso, dialógica e revolucionária. Uma teoria como ação histórica e cultural que possibilita a mudança de percepção do mundo opressor, desmitificando-o a partir da práxis humana, sem perder de vista que certos espectros míticos se preservam mesmo em uma estrutura nova, pois se está diante de uma pedagogia do homem em processo permanente de libertação. Sendo transformadora e revolucionária, essa teoria não se reduz ao objetivismo ou ao subjetivismo, ao verbalismo ou ao ativismo. Ela expressa a reflexão e a ação humanas para a superação da contradição opressor-oprimidos, em que se tem sujeitos em intersubjetividade, em intercomunicação. A fim de que o homem ultrapasse o estado de coisa a que está subjugado e alcance o estado de sujeito humanizado, evoca-se o fortalecimento de práticas educacionais que ultrapasse as amarras do silenciamento humano por meio de ações culturais dialógicas de colaboração, união, organização e síntese cultural no âmbito das massas oprimidas.

REFERÊNCIAS

- BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. Ação Cultural para Liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- _____. Cultural Action for Freedom. Monograph Series nº 1. Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change, 1970.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIMA, Venício Artur de. Da cultura do silêncio ao direito à comunicação. Observatório da imprensa. Edição 669, Ano 19, nº1054, 2011. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitos/dacultura-do-silencio-ao-direito-a-comunicacao/>. Acesso em 10/08/2019.
- _____. Para além da alfabetização: cultura do silêncio e os 50 anos da pedagogia do oprimido. Carta Maior, 2018. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FPolitica%2FPara-alem-da-alfabetizacao-cultura-do-silencio-e-os-50-anos-da-pedagogia-do-oprimido%2F4%2F40403>. Acesso em: 14/09/2019.
- _____. Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire. Brasília/São Paulo: Editora UnB/Editora Fundação Perseu Abramo. 2015.
- _____. Sobre a Cultura do Silêncio. Carta Maior, 2017. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/Sobre-a-cultura-do-silencio-1-/12/38974>. Acesso em: 15/09/2019.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
