

# DESAFIOS, TENSÕES E PARADOXOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E BANCARISMO PEDAGÓGICO

Paulo Alfredo Schönardie<sup>1</sup>

Polo Universitário Federal de Três de Maio/RS, Brasil – PUFTM

Recibido 23/09/2022 Aceptado 28/11/2022

## RESUMO

Compreender em profundidade os desafios, as tensões e os paradoxos da educação pública brasileira em seu movimento contemporâneo é tema central deste artigo. Dois paradigmas pedagógicos antagônicos, quais sejam, a educação popular e o bancarismo pedagógico são vivenciados historicamente no Brasil. Ambos são criticamente apresentados e analisados pela teoria e pela empiria. O contexto social do estudo deriva da práxis escolar brasileira, em que o pesquisador está inserido. Metodologicamente é, assim, um estudo crítico-dialético. A conceituação da educação popular, seguida do conceito da educação bancária questionada pelo tensionamento possível com a educação popular tece o itinerário de estudo, para ao final recompor um caminho possível de superação dos desafios, tensões e paradoxos pelo paradigma da educação popular.

## ABSTRACT

The central theme of this paper is to understand in depth the challenges, tensions and paradoxes of the Brazilian public education in its contemporary movement. Historically, two antagonistic pedagogical paradoxes have been experienced in Brazil, being popular education and pedagogical bancarism. Both pedagogical paradoxes have been presented and analyzed critically under the theoretical and empirical perspectives. The social context of the study derives from the Brazilian school praxis into which the researcher is embedded. Methodologically, this paper is a critical-dialectical study. The concept of popular education followed by the concept of bancarist education questioned by the possible tensioning with popular education constitutes the itinerary of study aimed at, ultimately, recomposing a possible way to overcome the challenges, tensions and paradoxes under the paradigm of the popular education.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2022.27.004>

## PALABRAS CLAVE

Educação; Educação popular; Autonomia; Educação bancária

## KEYWORDS

Education; Popular education; Autonomy; Bancaristic education

1. pschonardie@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

Os desafios, as tensões e conseqüentemente os paradoxos na educação pública brasileira têm sido uma constante histórica. Os paradigmas pedagógicos e os processos educativos foram e continuam sendo direcionados pelas relações desiguais de poder oriundas das desigualdades sociais e econômicas de um país que têm origens basilares em uma sociedade legalmente escravocrata até o final do século XIX. Com o advento do modo de produção capitalista, as desigualdades foram mantidas pela garantia hereditária da propriedade e conseqüentemente o controle político a partir de nepotismos amplos. A escola, a universidade, a educação, estiveram e continuam estando submetidos às relações de poder constituídas.

Ler, escrever e realizar as operações matemáticas mais elementares, mesmo após a instituição do ensino público, continuou sendo exclusividade de uma pequena minoria até meados do século XX. A escola servia para garantir a continuidade de um *status quo ante* absolutamente absurdo. É fato que a massa populacional, por séculos, esteve completamente excluída da participação em processos pedagógicos institucionalizados. Mulheres, escravizados e seus descendentes livres, autóctones indígenas, camponeses, ribeirinhos, quilombolas, grupos relativamente isolados na imensidão do território, entre tantos outros e outras, sequer estavam permitidos a sonhar com as letras e as contas.

Brasileiras, brasileiros e latino-americanas(os) alimentaram, contudo, o sonho de mudanças, e o acesso aos processos educativos. E, efetivamente lutaram para adentrar a escola. Ainda no processo das independências dos países latino-americanos, no início do século XIX, que a universalização da educação foi projetada e buscada primeiro por Simón Rodríguez (1979). Surgiu o conceito de popular na educação, no sentido da educação institucionalizada também ser espaço para o povo.

No Brasil, o curto período de efervescência democrática do início dos anos 1960 foi profícuo ambiente de luta e efetiva constituição inicial de uma educação popular. Foi organicamente constituído, ainda que de forma incipiente, um conceito e um paradigma educativo, qual seja, o paradigma da educação popular. Mais do que o acesso dos historicamente excluídos à escola e à universidade, estava a proposição de um processo pedagógico humanizador, que permite a todos os participantes do ambiente pedagógico, seja ele oficial, seja ele do cotidiano, sua realização como sujeitos históricos na construção de autonomia em processo.

O ambiente de questionamento e das lutas efervescentes contra as desigualdades arraigadas provocou a reação das elites históricas, agora profundamente enraizadas no modo de produção vigente, a seguir pelo rompimento democrático em toda a América Latina. Ditaduras militares-empresariais e seus aparatos repressivos tatuaram a fogo suas marcas que seguem moldando as contradições, tensões e paradoxos pedagógicos hodiernos. Aos poucos, esses sistemas políticos autoritários, utilizando-se de um modelo pedagógico de controle, foram permitindo o acesso das classes populares à escola. O paradig-

ma que denomino aqui de bancarismo pedagógico e sua forma de educação bancária foi e continua sendo o modelo educativo utilizado e dominante na atualidade. Com o advento do neoliberalismo e o aprofundamento da sindemia mundial aguçada pela pandemia sanitária de covid-19, o paradigma do bancarismo pedagógico tem estendido seus tentáculos de forma objetiva e subjetiva. No tempo presente a maioria da população adentra a escola pela forma da lei, frequenta espaços oficiais de ensino, mas com os processos pedagógicos bancários dominantes em curso, educandos e educandas são, em grande parte, literalmente moldados para se adequar à uniformização cultural subserviente ao capital.

O sonho, a resistência e a luta pacífica pela ação em práxis, com a participação de discentes, docentes na condição de intelectuais orgânicos (Gramsci, 2006), e de parte da comunidade brasileira de uma camada crescente de sujeitos em processo de superação de alienações e construção individual e coletiva de consciência, tem provocado um tensionamento, balizando sua ação educativa pelo paradigma da educação popular, como contraponto humanizador aos bancarismos pedagógicos ainda dominantes e em extensão de tentáculos. Esse tensionamento desafia brasileiras e brasileiros e quiçá a humanidade, a expor seus paradoxos. Desafia a superar uma sociedade desigual, que exclui. Pelo diálogo como essência de uma educação popular, preme por mudanças.

Compreender com um pouco mais de profundidade os desafios, tensões e paradoxos da educação pública brasileira pelo movimento contemporâneo da sociedade é assim, aqui, temática de estudo. Para essa compreensão, o itinerário ora proposto visa primeiro entender o paradigma da educação popular em sua teoria enraizada em práxis. Posteriormente apresentar conceituação do paradigma do bancarismo pedagógico com seus tentáculos objetivos e subjetivos, ou seja, suas artimanhas atuais, estas, contudo, já questionadas pelo tensionamento possível pela educação popular. Para, ao final, recompor a projeção de um caminho vindouro que humanize a humanidade.

A baliza metodológica para concretizar de forma científica o caminho supra proposto parte do que Pelinka (2004) denomina como análise crítico-dialética. Significa o pesquisador/autor assumir o compromisso de refletir criticamente o objeto de estudo, postando, frente a frente e em diálogo, teoria e vivência (Schönardie, 2019, p. 84). A vivência traz consigo as experiências práticas de quem reflete. Significa colocar a experiência docente cotidiana do ora autor ao crivo dialogal da teoria. Como nos ensinam Jara e Falkembach (2013, p. 163), “a experiência é sempre vivencial: implica uma vinculação física, emocional, e também intelectual com o conjunto de elementos da trama imediata com a qual o sujeito se relaciona”. Significa assumir os processos educativos como sujeito reflexivo, percebendo os tensionamentos, o que permite denominar o próprio paradigma pedagógico da educação popular como caminho de uma metodologia possível.

## 2. EPISTEMOLOGIZANDO O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Em recorrentes estudos, Schönardie (2022, 2018a, 2018b), baseado em gama de reflexões históricas e teóricas, tem apresentado a educação popular como um paradigma educativo. O sociólogo e educador latino-americano Oscar Jara (2022) também é taxativo em afirmar a educação popular como um paradigma. Assim, se expressa: “esse paradigma emancipatório, baseado na solidariedade, nas pessoas como sujeitos criativos da história, afirma-se no sentido ético de cuidar da vida para promover a construção política de relações de poder justas, equitativas e respeitosas das diversidades” (Jara, 2022, p. 20). Percebe a educação popular como um compromisso político, que

por sua vez, fundamenta e orienta uma pedagogia que, como processo dialógico, crítico, horizontal e transformador, possibilita a criação de espaços e sujeitos que construam uma sociedade democrática por meio do exercício das relações democráticas em todos os campos e níveis de atuação na vida social, como espaços prefigurativos nos quais podemos mostrar e nos mostram que é possível viver de uma forma muito diferente daquela que nos é imposta por um sistema excludente, injusto, discriminatório e desigual (Jara, 2022, p. 20).

A educação popular passa, assim, a representar o sonho e a embasar a práxis pedagógica em um caminho paradigmático que pauta as ações educativas de educadores e educadoras comprometidos com o *buen vivir* incluyente de toda uma sociedade. A humanização em processo é essência da práxis educativa popular. Tenho insistido a partir de Freire (2002; 1987), Jara (2022), Torres (2008), Paludo (2008), Brandão (2006), que todos os participantes dos processos educativos são sujeitos históricos, protagonistas e construtores de autonomia em processo (Schönardie, 2019; 2021b). Humanização significa, assim, o reconhecimento da igualdade colaborativa entre educandos, educadores e comunidade educativa de forma ampla. Os participantes dos processos educativos chegam com seus diferentes conhecimentos, que por sua vez são ressignificados coletivamente, o que poderíamos denominar uma epistemologização do conhecimento, em busca do inédito viável, ou seja, o possível. A vivência em si e a avaliação coletiva e contínua dos atos pedagógicos, sua sistematização e consequente projeção para um novo inédito viável, este, projetado pelo coletivo, gerando novos arcabouços de estudo, são, por si só, ao mesmo tempo, os momentos concretos e abstratos da construção coletiva de conhecimento e consequentemente base avaliativa e de projeção da humanização. Em uma educação popular, que é humanizadora, estamos para além do mundo complexo, estamos já no arcabouço holístico.

Percebo e assumo a definição mais complexa e profunda do paradigma pedagógico da educação popular a partir de Paludo (2008) e Torres (2008). Pelos seus estudos é possível, de forma contundente, identificar quatro pilares da educação popular. O primeiro pilar reconhece uma estreita relação entre o político e o pedagógico. Aqui fica evidente que os processos educativos jamais podem estar deslocados do movimento da sociedade. Pela relação entre o político e o pedagógico, taxativamente, a educação nunca é neutra. Discen-

te e docente, eu e você, em nossa vivência cotidiana e/ou em atos pedagógicos estruturados, sempre nos inserimos a partir de nossa concepção de mundo, que por sua vez tem estreita relação com os modos de produção e conseqüentemente da ética que carregamos. E a ética específica é inerente à ideologia. Aníbal Quijano (2005) nos ensina que por detrás de uma suposta neutralidade está escondido o colonizador que quer controlar a subjetividade do colonizado. Pela perspectiva popular de educação a não neutralidade, deriva das relações sociais perpassadas por relações de poder, traz consigo, primeiro, a perplexidade das situações reais de exploração, expropriação e submissão, para, depois, afirmar a superação das injustiças sociais pela construção de um processo educativo participativo em que a autonomia esteja em processo de construção contínuo e em que os participantes dos processos pedagógicos se assumam como sujeitos da história.

Da assunção dos humanos em sua humanização como sujeitos históricos em práxis, em vivência da autonomia de forma contínua, deriva o segundo pilar da educação popular, que traz consigo a centralidade dos participantes dos processos educativos, como sujeitos históricos, como protagonistas. Essa percepção remete a alteridade, em que a autonomia se constrói no diálogo com o outro, com a coletividade. A dialogicidade, o diálogo em si, é, assim, elemento primordial deste pilar da educação popular. Trata-se do diálogo entre sujeitos como iguais, sejam eles discentes ou docentes. Todos os participantes dos processos educativos trazem consigo suas vivências históricas, que no encontro vivencial permitem a reconstrução mútua. É também um diálogo entre o local e o global, entre a ciência e a empiria, entre o conhecimento historicamente construído e a realidade político-social-econômica-religiosa-cultural, ou seja, com sua alta sensibilidade o mundo da vida real.

A dialogicidade entre sujeitos e conhecimentos evidencia o terceiro pilar da educação popular, qual seja, a compreensão de que o conhecimento é socialmente construído e reconstruído. O conhecimento não é exclusividade dos doutos, não está definido à priori em apostilas, livros, documentos oficiais. Estes apenas são colocados em diálogo com a vivencialidade humana, produzindo e reproduzindo as significações pela alteridade dos dialogantes, ou seja, construindo coletivamente o conhecimento, a ciência, que na continuidade da humanidade é novamente ressignificada a partir dos novos e diversos contextos sociais, contudo, pautada pela ética não neutra da participação autônoma e inclusiva, crítica, horizontal, transformadora como supra afirmou Jara (2022). Aqui se entende a máxima proposta por Freire (2002, p. 25) de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção”. Destaca-se, assim, uma das essências da educação popular, a função do educador e da educadora como provocadores, como questionadores, e jamais como mediadores. A mediação sempre é realizada pelo momento contextual vivido e não pelos humanos.

A construção e reconstrução social do conhecimento juntamente com o tornar dos humanos em sujeitos históricos nos remete ao quarto pilar de uma epistemologia da educação popular: a perspectiva emancipadora que objetiva a transformação social. Aqui a

não neutralidade significa a ação cotidiana pela transformação humana, relacional e material imposta pelo modelo educativo e social dominante, que se apresenta de forma perversa pelo modo de produção capitalista em sua forma mais aguçada, a neoliberal, com seus bancarismos pedagógicos. Emancipar, assumir sua história e a história da humanidade por uma ética horizontal inclusiva significa, assim, a construção de um mundo mais justo, igualitário, em que humanos, não humanos e o mundo imaterial possam ter espaço na forma de um *buen vivir*. As relações pedagógicas são resultado da dinâmica social, são resultado também das relações de poder estabelecidas e em reconstrução. E a reconstrução social, pautada pela perspectiva emancipadora em uma ética e práxis educativa popular, transforma.

Apresentar e desenvolver pilares epistemológicos da educação popular não tem o objetivo de absolutizar – e seria um equívoco muito grande fazê-lo, seria negar sua dinâmica de reconstrução em processo. Mas é preciso epistemologizar o paradigma para colocá-lo em diálogo com o diferente, com o antagônico, com o bancarismo, para poder reconstruir o conhecimento e transformar o mundo. Brandão (2006) pergunta ‘o que é a educação popular?’. Precisamos saber o que somos e o que queremos. Essa máxima é ainda mais importante para os processos pedagógicos que provocamos. Por isso a importância de aprofundar o paradigma educativo. Me junto a Torres (2008; 2013), Brandão (2006), Mejía (2013), Paludo (2008) quando apontam que há uma profunda heterogeneidade e múltiplas práticas de educação popular. Mas também sigo com Jara (2022), que propõe uma efetiva teoria para a educação popular. Junto aos interlocutores aqui buscados, e balizado pelos pilares da educação popular, é possível buscar raízes e aprofundar a epistemologia pelos diálogos e saberes sociais que a constituem e reconstituem. No reconhecimento e na concepção teórica em ação que Brandão (2013, p. 12) situa a vocação da educação como forma de resistência. Uma resistência construída pelos numerosos oprimidos no Brasil e na América Latina. O paradigma da educação popular tem assim sua origem no encontro violento entre colonizador e colonizado, conforme indicado por Weinberg (1984) e Streck *et al.* (2014). A educação popular refundamentada no cotidiano passa a ser “aposta e possibilidade, entre a paciência e a impaciência” (Streck, 2010, p. 309). Esse pensamento pedagógico, com origens no sul geográfico (Mejía, 2013, p. 377), traz consigo a possibilidade da “recuperação da dignidade política e social” (Puiggrós, 2014, p. 103), a partir das margens (Eggert, 2003). Pela partida das margens possíveis Marco Raúl Mejía (2013) afirma enfaticamente que na educação popular “se parte de que todos los humanos tienen un saber derivado del mundo que habitan y las prácticas que desarrollan en lo cotidiano de sus vidas” (p. 373).

São outros sujeitos, que propõe outras pedagogias (Arroyo, 2014) e, em movimento individual e social seguem um caminho de humanização, não se adaptando apenas à natureza, mas a transformando, e conseqüentemente transformando a si mesmos (Marx, 2008, p. 192). O ser humano “atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, ‘envolvendo-o’, condiciona sua forma de atuar” (Freire, 1992, p. 28). Transparece aqui o inacabamento do mundo material e imaterial, da humanidade, com os

humanos se reconhecendo em seu inacabamento (Freire, 1987, p. 73). Pela educação popular que se permite a “problematização do homem-mundo ou do homem (*sic*) em suas relações com o mundo e com os homens (*sic*)” (Freire, 1992, p. 33), possibilitando “que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (p. 33).

As individualidades em seu diálogo com o coletivo, em processos de práxis social, buscam sair da opressão (Freire, 1987). Pela educação popular emerge das margens “um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (Brandão, 2006, p. 75). O paradigma pedagógico da educação popular está assim profundamente enraizado na sua “alta sensibilidade aos contextos políticos, sociais e culturais” (Torres, 2013, p. 19). No tempo presente da educação pública brasileira os contextos políticos, sociais e culturais estão repletos de desafios, tensões e paradoxos. Há tensão e, inclusive, enfrentamento entre paradigmas sociais e educativos antagônicos. Ter a sensibilidade e compreender a realidade educativo-social é premir para dialogar com o diferente e efetivamente construir sujeição histórica.

### 3. BANCARIZAÇÃO PEDAGÓGICA: DE UMA DEFINIÇÃO AOS DESAFIOS, TENSÕES E PARADOXOS NO TEMPO PRESENTE

É fato que os saberes em práxis da educação popular estão presentes em muitos espaços escolares e não escolares, como atestam Schönardie, Ulrich e Andrioli (2022a; 2022b), contudo, vivenciamos um contexto capitalista neoliberal, em que se aproveitou e ainda está se aproveitando uma pandemia para justificar a simplificação reducionista nas práticas pedagógicas. O bancarismo pedagógico tem, por esse viés, ganho terreno (Schönardie, 2021a). No cotidiano escolar atual o bancarismo tem se manifestado de forma cruel no recrudescimento de provas classificatórias, aplicadas em cada vez mais tenras idades, com o intuito de gerar estatísticas, números e premiações. A militarização, o aprofundamento de panópticos de controle e, conseqüentemente, da imposição de uma ética individualista, atrelada à submissão ao capital, têm gerado arcabouço absurdo de taticidade de um modelo social apreendido e colonizador dos momentos pedagógicos. A complexidade das realidades escolares, individuais, coletivas... não é, em definitivo, levada em consideração pela uniformização pedagógica tensionada e exigida pelos padrões excludentes impostos às diferentes realidades.

Para entender a realidade contextual vigente na educação brasileira, torna-se fundamental compreender a significação do paradigma dominante. Cabe perguntar o que é a educação bancária? Em sua tessitura poderão ser produzidos entendimentos e quiçá resistências e mudanças em relação aos bancarismos pedagógicos em voga.

Quem melhor nos auxilia a compreender a educação bancária é o pensador da educação popular Paulo Freire, que ao construir bases para a educação popular, apresentou o

antagonismo a ser superado. Há mais de 50 anos, em fins dos anos de 1960, no exílio e, vivendo a perseguição da ditadura militar-empresarial brasileira, Freire escreveu a Pedagogia do Oprimido. Com sua alta sensibilidade a realidade social daqueles tempos, percebeu a opressão e a forma como era mantida uma educação bancária. Mais de meio século se passou, e o exposto por Freire é mais atual do que nunca. É preciso reconhecer, inclusive, que a realidade social mais que aumentou suas veredas, seu combalimento. Ou seja, a situação social, com a avalanche neoliberal do tempo presente, potencializou as artimanhas do bancarismo pedagógico.

Pela educação bancária,

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1987, p. 58).

Na educação bancária o educador é o sujeito educativo, que conduz o educando à memorização mecânica, de conteúdos, de objetos do conhecimento percebidos por competências e habilidades inerentes ao modo de produção capitalista, logo excludentes. Estudantes, educandos, são transformados em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador! “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (Freire, 1987, p. 58).

Pelo bancarismo pedagógico, com sua cultura do silêncio, a manutenção e o estímulo à contradição, ao paradoxo social, sedimenta a opressão. Nele, “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Freire, 1987, p. 59). Na educação bancária é o educador que sabe, que pensa, diz a palavra, disciplina, prescreve, ilude, não ouve, é a autoridade autoritária, em última instância, é o sujeito da história. Já o educando não sabe, não pensa, deve silenciar, ser disciplinado, passivo, recebe, é iludido, escuta e obedece a ação autoritária, em última instância, não é sujeito, é objeto (p. 59). A antidialogicidade pela transmissão impositiva é considerada a via mais rápida dos processos educativos (Freire, 1992, p. 45). Estender e normatizar o dito conhecimento estendido (p. 22) é do cotidiano da ‘aula’. Está-se nos campos do “messianismo, mecanicismo, invasão cultural, [e da] manipulação” (p. 22). É a domesticação do humano, sua maquinização, o panóptico de controle.

Teoria antiga, percebida pela sensibilidade política e social em um passado já longínquo. A mesma sensibilidade com os contextos sociais oprimidos no presente, não só evidencia sua atualidade, mas traz à tona a extensão dos tentáculos de um projeto de poder, para manter o *status quo ante* na sociedade. Os processos educativos passam a ser primordiais para a manutenção da passividade das massas e para tal são colonizados por meio de bancarismos pedagógicos.



Uma guinada uniformizadora no sistema educacional brasileiro foi dada pela imposição da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Trata-se de um documento que define uniformemente os conteúdos/objetos do conhecimento a serem trabalhados em todos os níveis do ensino básico em todo o extenso território brasileiro. A BNCC se orienta por habilidades e competências. Ela traz consigo a uniformização em todo o território nacional, definindo uma base de trabalho e por ela são elaborados os materiais de suporte uniformizados e materializados em apostilas e livros didáticos. As muito diferentes realidades sociais, econômicas, políticas, ambientais, culturais... pouco ou nada são levadas em consideração. Pela BNCC se objetiva impor determinadas habilidades e competências, objetivamente atreladas a construção de um ser adaptado ao capital e seus ditames, ou seja, perfeitamente integrado ao modo de produção capitalista, com suas relações humanas de submissão, obediência, garantias das relações nepotistas e da exploração do ser humano pelo homem. Em última instância, essa uniformização, que o poder dominante entende como conhecimento a ser apresentado ao conjunto de todas as escolas do país, provoca uma domesticação uniformizadora, para que a classe trabalhadora esteja perfeitamente adaptada a todo o território nacional. Não é exagero inferir que se trata de um dos tentáculos, de um dos bancarismos pedagógicos.

A BNCC não rege somente os conteúdos a serem trabalhados, mas apresenta indicativo concreto do como fazer, seguindo inclusive até a indicação das práticas avaliativas. Contraditoriamente, contudo, no que tange à avaliação, a BNCC traz consigo uma orientação muito mais progressista do que tudo o que já foi realizado nos processos avaliativos escolares e universitários na história do país. Ela indica a avaliação do processo educativo e não do estudante. Em relação aos processos avaliativos, a BNCC, mesmo imposta, poderia, assim, ser uma base contundente para a humanização da educação. O desenvolvimento de um instrumentário avaliativo baseado na individualização e na classificação em um contexto de aprofundamento da política educativa neoliberal capitalista excludente tem negado inclusive o único avanço possível que a BNCC poderia trazer.

A Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento, passou, também, a servir de cartilha para a elaboração dos materiais didáticos mais importantes no Brasil. Serve de base orientadora, legal, determinante para a elaboração de livros didáticos. O país conta com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, pelo qual são distribuídos livros didáticos para todos os estudantes da rede pública. Mesmo os livros sendo produzidos por mais de uma editora, trazem sua uniformidade. Nesses livros estão os ditos valores e conhecimentos a serem sedimentados, via depósitos nos educandos e é o que efetivamente acontece nos espaços escolares. Não se trata de negar a necessidade do livro didático e o PNLD. É preciso reconhecer a importância do suporte que o livro dá aos estudantes, muitas vezes ele é o único material pedagógico disponível e acessível. A questão problemática está na forma e no conteúdo constante no livro – aqui preme a superação necessária. A BNCC também está embasando o significativo aumento da produção uniformizada de apostilas e programas de ensino fechados por parte das editoras. São vendidos para as redes de ensino públicas. Trazem não somente os conteúdos, mas as aulas

completamente prontas com exercícios metódicos, repetitivos e com tempos determinados, exemplificando a partir de uma realidade distante dos estudantes. Aqui também os docentes passam a ser apenas os repetidores, transmissores mecânicos das informações que se quer que os discentes assumam passivamente para manter as relações de poder estabelecidas, para garantir um *status quo ante*, para garantir com sutileza a continuidade da desigualdade, da exclusão.

No tempo presente, no cotidiano das redes públicas de educação, com a justificativa de averiguar defasagens advindas do período educativo domiciliar necessário para prevenir efeitos negativos da covid-19, ou simplesmente sem justificativa, visto que a classificação excludente é inerente ao modelo capitalista neoliberal, está-se em processo de aplicação constante de provas e simulados, baseados na uniformização de conteúdos/objetos do conhecimento impostos pela BNCC, mas, paradoxalmente, não seguindo a orientação para avaliação dos processos educativos indicada pela mesma BNCC. Essas provas têm sido aplicadas em idades cada vez mais tenras. Gestões movimentadas pelo ideário ideológico neoliberal têm criado cada vez mais simulados, seja com elaboração própria ou na forma de contratação de empresas especializadas na produção, aplicação e sistematização de resultados no arcabouço avaliativo aqui exposto, ou seja, a metodologia bancária capitalista neoliberal. Outras vezes a origem avaliativa está pautada na produção de índices nacionais, averiguados, em exames tais como o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Quando grupos políticos neoliberais assumem os entes federados essa tem sido uma constante. É preciso reafirmar aqui que não se trata de um processo avaliativo participativo, que leva em consideração as realidades pedagógicas, sociais, locais... específicas, mas da aplicação mecânica de provas com o intuito de classificar.

O próximo passo é a geração de gráficos estatísticos, a partir dos resultados artificiais obtidos. Nesses gráficos os estudantes e os educandários são simplesmente classificados. A cobrança direta da gestão do sistema educativo às direções das escolas e posteriormente das equipes diretivas aos docentes e discentes é fato posterior. Acredito não ser preciso afirmar aqui que o ambiente educativo colaborativo é automaticamente afetado. Logo muitos, sem o preparo para a resistência, começam a traçar e aplicar estratégias de melhora de índices avaliativos em um processo de avaliação pela avaliação – já aqui a educação humanizadora, o paradigma da educação popular, se esvai. Mas felizmente há resistência. Assim expressou um estudante: “essa prova não tem sentido, nem li as questões, chutei tudo”. A consequência é a maior cobrança no sentido neoliberal, mas a resistência é legítima!

É importante aqui referir que não se trata de ser contra a geração de estatísticas, mas sim não concordar com a absurda forma artificial com que são geradas. Ao final sobram números. Estudantes, escolas e redes escolares são classificadas, para se adequar à uniformização cultural subserviente ao capital. Números e estatísticas, em minha experiência educativa em práxis e no estudo epistemológico-científico representam muito pouco.

De acordo com Schönardie (2013, p. 34), com estatísticas é preciso muito cuidado. Há quase 40 anos o professor e pesquisador indiano Asit Datta (1984, p. 79) já nos alertou que apenas muito eventualmente as estatísticas nos mostram a realidade. E, há mais de um século, Karl Kautsky (1902, p. 135) foi taxativo ao afirmar que é preciso perguntar o que os números provam, e responde que provam apenas aquilo que queremos provar com eles, o que em forma de regra considera muito pouco. A forma como são geradas as estatísticas e os números classificatórios com as provas de cunho bancário neoliberal, sem considerar a realidade dos envolvidos nos processos educativos e sem considerar os processos educativos em si e em sua diversidade, desqualificam o arcabouço artificial criado. E mais, em sua pressão artificial por resultados artificiais, impossibilitam a humanização dos humanos e dos processos educativos. Ou queremos construir, ‘formar’ apenas uniformizações vivas (não humanos – maquinação), controlados por inteligências artificiais, alienados, massas de manobra?

O processo de exclusão não se encerra nas avaliações individuais em si. Ainda estão se implementando premiações aos ditos que apresentam os melhores números. Ou seja, a aqueles e aquelas estudantes e instituições que atingem essas ditas melhores notas geradas de forma mais que questionável. Certificados, mimos, viagens, reconhecimentos em público, publicações em ‘redes sociais’ são formas de premiação. Não esqueçamos, contudo, que, premiando um, estamos excluindo todos os outros estudantes. Excluindo os humanos, excluindo suas realidades, suas vivências pedagógicas diferenciadas... É isto que queremos? É assim que continuaremos a proceder nos ambientes escolares? É excluindo, é desumanizando que seguiremos? É isso que queremos com a educação, com a constituição das gerações? Um dos resultados: presenciei o choro de 10 minutos de uma estudante dos anos iniciais, quando não foi premiada, ou seja, quando fez parte de todos os excluídos desta metodologia pedagógica bancária. Carrega agora essas marcas! Eis o resultado! Tudo diferente de uma educação dialógica, em que o individual se integra de forma harmônica e colaborativa ao coletivo e em que há lugar para todos e todas.

Integrante ao histórico projeto político dominante, e em recuperação às práticas da ditadura militar-empresarial vivenciada no país entre 1964 e 1985, está também em curso um processo de militarização no ensino escolar público. Escolas militares públicas, com orçamentos diferenciados e reserva de vagas para uma elite histórica, estão cotejadas pelo país. Os donos do poder garantem para si, assim, uma fatia maior do orçamento educacional público! Essas escolas militares estão servindo de modelo para o que foi denominado de escolas cívico-militares, em que práticas autoritárias, disciplinares são executadas em escolas públicas. Nelas são incorporadas todas as pedagogias bancárias acima refletidas! A autoridade autoritária silencia a possibilidade da construção de um pensamento autônomo. O foco, está, por exemplo no ensinamento capitalista da educação financeira – ensinar a realizar cálculos com o parco salário e não a filosofar para mudar a condição econômica e conseqüentemente a opressão. A questão é, contudo, maior do que o redirecionamento pedagógico em determinadas instituições. Se postar em posição enfileirada e de sentido, frente à bandeira nacional entoando o hino nacional tem sido práti-

ca exigida pela forma da lei em todas as escolas brasileiras com a justificativa do culto ao patriotismo. É quase uma parada militar. A repetição de palavras por vezes questionáveis de hinos tem ocupado, assim, sempre mais tempo. Tudo diferente do que um diálogo franco, aberto, em que estudantes e docentes estejam em pé de igualdade e em que possam conversar sobre os reais problemas locais e nacionais e, coletivamente, propor e efetivar soluções: aqui sim estaria se manifestando o patriotismo, a materialização de uma pátria mais justa, igualitária.

A sutileza pedagógica para garantir o controle é, contudo, muito maior. Ela se manifesta como a mão invisível, conforme Foucault (1999) a apresentou, esmiuçou, e nomeou de panóptico de controle. A própria organização do espaço físico, traz algumas configurações como se fossem tácitas. As cadeiras dos docentes são estofadas, dos estudantes não. As mesas dos docentes são grandes, dos estudantes pequenas e enfileiradas. As hierarquias vão se sedimentando nas atitudes mais elementares. As mesmas hierarquias que mantém a desigualdade social. Os intervalos entre as aulas são vigiados por docentes e câmeras, nem mesmo as brincadeiras discentes, espaços naturais de criação, podem mais ser vivenciadas sem controle e direcionamento. Também os docentes já há muito não conseguem mais exercer o que poderia se denominar de liberdade de cátedra. Com a digitalização são utilizados cada vez mais sistemas que precisam ser alimentados diariamente pelos docentes, informando desde a sequência metódica indicada pela BNCC, bem como a forma de realização das atividades, as intencionalidades (também determinadas em documentos oficiais) e os resultados esperados. Esses programas são vigiados instantaneamente, na rede, pelos dirigentes dos sistemas educativos. Qualquer tipo de resistência, em forma de uma outra pedagogia, como pela educação popular, é imediatamente identificada pela mão invisível. A pergunta, já exaustivamente respondida no desenvolvimento acima, está relacionada a que humano, ou não humano, a que sociedade ou anti-sociedade que estamos produzindo e reproduzindo em meio as tensões e paradoxos na educação pública brasileira.

Talvez o paradoxo maior: na absoluta maioria das escolas brasileiras, encontramos expostas frases do patrono da educação nacional, Paulo Freire, frases que embasam o paradigma da educação popular. É uma teoria ainda não compreendida por muitos e mesmo que compreendida por outros, a mão invisível de controle, com suas 'tácidades' força alienações. Seguem os desafios.

#### 4. CONSIDERAÇÕES: CAMINHOS DE DIÁLOGO PELAS MARGENS

O acesso a própria escola pública brasileira foi permitido tardia e gradativamente dentro de um sistema bancário de ensino. Pela educação popular as resistências foram e continuam sendo encorpadas. O questionamento ao *status quo* junto ao aprofundamento capitalista neoliberal está provocando, contudo, a contrarreação pelos bancarismos pedagógicos. Um modelo educacional que agora se reafirma como o novo e o novo na alienação

do próprio sistema e de seus representantes, muitas vezes visto pela avaliação excludente – já percebemos que não se trata do novo, mas de uma manifestação tentacular do paradigma bancário, do paradigma dos bancarismos pedagógicos. É esse ainda o paradigma dominante na educação brasileira!

Por outro lado, mesmo premidos tentacularmente, humanos com alta sensibilidade ao mundo da vida real, tem manifestado indignação, questionado, provocado, e pautado sua ação por um outro paradigma, o da educação popular, que em sua essência, pelo diálogo entre iguais, procura construir consciência, autonomia em processo, construindo e reconstruindo seres efetivamente humanos, sujeitos de sua história e da história da humanidade. Mas esse paradigma e sua práxis são ainda incipientes.

Cabe aqui analogia ao que nos ensinou o poeta social Bertolt Brecht (1967, p. 513): “rico e pobre, parados frente a frente, olharam um para o outro. E o pobre disse pálido: ‘Se eu não fosse pobre, você não seria rico’”. Frente à frente o paradigma da bancarização pedagógica e o paradigma da educação popular. O paradigma do rico dominante e o paradigma do oprimido em sua luta dialógica. O bancarismo ainda é dominante, pois em sua sutileza com sua mão invisível consegue adeptos inconscientes, alienados, entre os oprimidos, estes, por vezes, carregando dentro de si o opressor. Mas a partir das margens possíveis, com sensibilidade humana, a pedagogia da educação popular se reconstrói, embasada por sua epistemologia. Sua ação em práxis também inicia pelas margens, reprimida pelas ondas tentaculares. Frente aos bancarismos, os sujeitos educadores e educandos que pautam sua ação pedagógica pela educação popular, procuram pela sua essência, abrir o diálogo, também com seu antagonico, pois entendem que somente pela alteridade que se dá na contradição, escancarando os paradoxos, é possível a conscientização e conscientes, com autonomia, a construção de uma ética inclusiva, para a superação da antiética bancária. A escolha e a decisão pelo paradigma a seguir é minha, é sua. Se chegamos juntos até aqui, está evidente que temos uma alta sensibilidade ao mundo da vida, a uma verdadeira ética, significa já estarmos fazendo parte de um outro modelo educativo, pautado pelo paradigma da educação popular, humanizadora em sua essência.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. (2014). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- BRANDÃO, C. R. (2013). Cinquenta e um anos depois. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação popular*. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes.
- BRANDÃO, C. R. (2006). *O que é a educação popular?* São Paulo: Brasiliense.
- BRECHT, B. (1967). Gedichte 1933-1938. In: *Gesammelte Werke*. Band 9. Berlin: Suhrkamp.
- DATTA, A. (1984). *Welthandel und Welthunger*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- EGGERT, E. (2003). *Educação popular e teologia das margens*. São Leopoldo: Sinodal.
- FOUCAULT, M. (1999). *Vigiar e Punir*. Nascimento da Prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, P. (1992). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GRAMSCI, A. (2006). *Cadernos do cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- JARA, O. H.; FALKEMBACH, E. M. F. (2013). Educação popular e sistematização de experiências. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes.
- JARA, O. H. (2022). Paradigma e métodos de produção de conhecimento na educação popular freireana. A contribuição da sistematização de experiências. In: SCHÖNARDIE, P. A.; ULRICH, C. B.; ANDRIOLI, L. A. (org.). *Educação Popular*. Epistemologias, diálogos e saberes. Volume I. Foz do Iguaçu: Clac.
- KAUTSKY, K. (1902). *Die Agrarfrage*. Eine Uebersicht Uber Die Tendenzen Der Modernen Landwirtschaft Und Die Agrarpolitik Der Sozialdemokratie. Stuttgart: Dietz.
- MARX, K. (2008). *Das Kapital*. Berlin: Dietz.
- MEJÍA, M. R. (2013). Posfácio. La educación popular. Una construcción coletiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes.
- PALUDO, C. (2008). Educação popular e movimentos sociais. In: ALMEIDA, B.; ANTONIO, C.; ZANELLA, J. (org.). *Educação do campo: um projeto de formação de educadores em debate*. Cascavel: Edunioeste.
- PELINKA, A. (2004). *Grundzüge der Politikwissenschaft*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- PUIGGRÓS, A. (2014). La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas. In: SOLLANO, M. G.; ZASLAV, M. C. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*. Experiências pedagógicas alternativas. México: Unam.
- QUIJANO, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber*. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso.
- RODRÍGUEZ, S. (1979). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2018a). A educação popular em tessitura com as políticas públicas: ponderando estranhamentos e possibilidades. In: *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 28-44, jan./abr.

- SCHÖNARDIE, P. A. (2022). A educação popular como essência de uma extensão rural dialógica. In: SCHÖNARDIE, P. A.; ULRICH, C. B; ANDRIOLI, L. A. (org.). *Educação Popular*. Epistemologias, diálogos e saberes. Volume II. Foz do Iguaçu: Claec.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2021a). A pedagogia da sindemia como instrumento de precarização. Apontamentos sobre trabalho docente e bancarização pedagógica. In: GERHARDT, M. C.; BIELOHOUBECK, I. (org.). *Interlocução de saberes XVII*. Santo Ângelo: Metrics.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2013). *Bäuerliche Landwirtschaft im Süden Brasiliens: historische, theoretische und empirische Studie zu Ernährungssouveränität, Modernisierung, Wiederbelebung und Staatsfunktion*. München: Oekom.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2021b). Educação popular do campo. Um diálogo entre utopia teórica, ingenuidade acadêmica e práxis escolar. In: *Didáticas Específicas*, Madrid, v. 25, p. 75-87.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2018b). Epistemologia da educação popular. Uma base histórica e teórico-metodológica. In: *Revista Unibalsas*, v. 9, n. 1, p. 07-14.
- SCHÖNARDIE, P. A. (2019). Extensão ou educação? Da extensão rural à educação dialógica do campo. In: *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 81-106, maio/ago.
- SCHÖNARDIE, P. A.; ULRICH, C. B; ANDRIOLI, L. A. (2022a) *Educação Popular*. Epistemologias, diálogos e saberes. Volume I. Foz do Iguaçu: Claec.
- SCHÖNARDIE, P. A.; ULRICH, C. B; ANDRIOLI, L. A. (2022b). *Educação Popular*. Epistemologias, diálogos e saberes. Volume II. Foz do Iguaçu: Claec.
- STRECK, D. (2010). Entre emancipação e regulação. (Des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 15 n. 44 maio/ago.
- STRECK, D.; PITANO, S.; MORETTI, C. Z.; PAULO, F. S. (2014). *Educação popular e docência*. São Paulo: Cortez.
- TORRES, A. (2013). A educação popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação popular*. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes.
- TORRES, A. (2008). *La educación popular*. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Buho.
- WEINBERG, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: A-Z Editora.