

Idiosincrasias Da Educação Bancária Na Era Da Inteligência Artificial: Da Opressão Tradicional À Governamentalidade Algorítmica – Parte 1

Idiosyncrasies Of Banking Education In The Age Of Artificial Intelligence: From Traditional Oppression To Algorithmic Governmentality – Part 1

Vicente Thiago Freire BRAZIL

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará,

Pós-doutorado no PPGLTRAS - UFC

Professor Assistente da Universidade Estadual do Ceará - UECE

Professor Permanente do PPGFIL- UECE.

E-mail: vicente.brazil@uece.br

RESUMO

O presente artigo é a primeira publicação de um arco investigativo mais amplo que se debruça sobre um exame detalhado das oito idiosincrasias constituintes do conceito de Educação Bancária apresentada por Freire na *Pedagogia do Oprimido* de 1968. Com o objetivo de demonstrar a atualidade das teses freireanas articular-se-á a análise pormenorizada do primeiro dos corolários desse modelo antieducacional com os desafios contemporâneos em face da apropriação não-reflexiva dos mecanismos de tecnologia informacional e/ou IA nos ambientes educacionais. A partir de uma abordagem exploratória, apresentar-se-á um estudo comparado tomando a Filosofia da Educação freireana como fio condutor investigativo para propor um diagnóstico das formas contemporâneas de educação opressora – aqui denominada, na esteira de um diálogo atualizado com a obra de Freire, de “Educação Fintechzária”. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa de estilo exegético diacrônico-comparativo, fundamentada em rigoroso levantamento bibliográfico e documental. O método foca na comparação temporal de conceitos para analisar criticamente os desafios da educação atual e suas bases teóricas. Essa metodologia objetiva articular a evolução histórica das ideias à realidade educacional contemporânea, visando uma síntese crítico-interpretativa do saber. As principais contribuições do presente trabalho são problematização do algoritmo como novo “educador opressor” da contemporaneidade, bem como os prejuízos da “datificação” educacional que são analisados por meio da imprescindível colaboração que o pensamento freireano estabelece ao realizar um diagnóstico das características do atual estado-de-coisas educacional que parece hiperinflacionado com a presença massiva e indiscriminada de mecanismos de IA. Deste modo, assim como havia oito elementos idiosincráticos da educação bancária, no contexto do início do último quarto do Séc. XX, também é possível demonstrar o conjunto de oito pressupostos que denunciam as estratégias de algoritmização educacional e governamentalidade digital do início deste segundo quarto do Séc. XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Freire. Educação Bancária. Datificação Educacional. Algoritmização educacional. Governamentalidade digital.

ABSTRACT

This article is the first publication in a broader investigative series that focuses on a detailed examination of the eight idiosyncrasies constituting the concept of Banking Education presented by Freire in **Pedagogy of the Oppressed** (1968). With the aim of demonstrating the relevance of Freirean theses, a detailed analysis of the first corollary of this anti-educational model will be articulated with contemporary challenges in the face of the non-reflective appropriation of information technology and/or AI mechanisms in educational environments. Using an exploratory approach, a comparative study will be presented, taking Freirean Philosophy of Education as a guiding investigative thread to propose a diagnosis of contemporary forms of oppressive education – here termed, following an updated dialogue with Freire's work, "Fintech Education". The research adopts a qualitative methodology of a diachronic-comparative exegetical style, based on rigorous bibliographic and documentary research. The method focuses on the temporal comparison of concepts to critically analyze the challenges of current education and its theoretical foundations. This methodology aims to articulate the historical evolution of ideas with contemporary educational reality, aiming for a critical-interpretative synthesis of knowledge. The main contributions of this work are the problematization of the algorithm as the new "oppressive educator" of contemporary times, as well as the harms of educational "datafication," which are analyzed through the indispensable collaboration that Freirean thought establishes in diagnosing the characteristics of the current educational state-of-affairs, which seems hyperinflated by the massive and indiscriminate presence of AI mechanisms. Thus, just as there were eight idiosyncratic elements of banking education in the context of the beginning of the last quarter of the 20th century, it is also possible to demonstrate the set of eight assumptions that denounce the strategies of educational algorithmization and digital governance of the beginning of this second quarter of the 21st century.

KEYWORDS: Freire. Banking Education. Datafication Education. Educational algorithmization. Digital governance.

INTRODUÇÃO¹

¹ O presente artigo é a expressão primeira de um projeto mais amplo – articulado num arco investigativo mais longo e complexo que se constitui num projeto de pesquisa atual deste autor, que tem aqui seu primeiro resultado acadêmico publicado – realizar-se-á uma leitura crítica, item a item – sendo que neste primeiro produto acadêmico debruçar-nos-emos apenas sobre a primeira das oito afirmações –, de cada uma das oito características constituintes do sistema bancarizado de educação – bem como suas implicações sobre as formas de ensino-aprendizagem dos educadores e educando – articulando-os, sempre, com o uso atual dos dispositivos tecnológicos informacionais que se apropriaram deste campo, tendenciosamente com fins para além do universo educacional – por vezes, políticos e econômicos. O empreendimento investigativo aqui proposto será realizado de modo esparsado por meio da publicação de um conjunto de artigos em periódicos acadêmicos especializados na área da filosofia e/ou capítulos em livros de selos editoriais universitários, discutindo os objetos escolhidos, e sempre autorreferenciados para possibilitar uma leitura integrada destes.

Na *Pedagogia do Oprimido*² (1968) Freire apresenta de modo detalhado seu diagnóstico sobre os princípios norteadores do modelo educacional à época vigente – e para constrangimento coletivo de todos nós, pessoas envolvidas com a Educação, ainda majoritário – ao qual ele denominou de *Educação Bancária*³.

Freire dedica o capítulo 2 da *P.O.* a uma reflexão verticalizada nos pressupostos constitutivos da Educação Bancária. No afã de apresentar uma crítica abrangente e dotada de significado, a esta forma de adestramento social o autor elenca oito idiossincrasias dos “educadores” e educandos submetidos às múltiplas estruturas epistêmicas dessa compreensão bancária da *práxis* educativa, isto é, oito características determinantes dos comportamentos específicos – e por consequência – das práticas, de docentes e discentes derivados da concepção bancária.

A análise e reflexão dessas oito especificidades pedagógico-epistêmicas da Educação Bancária apresentadas por Freire são objeto de escrutínio no próprio texto, bem como em outras obras, do Educador; também foram amplamente discutidas por diversos pesquisadores ao longo dos últimos anos. Reconhece-se neste trabalho a importância e forte contribuição destes trabalhos, dentre os quais se destacam as pesquisas de Lins (2011)⁴, Brighete e Mesquida (2016)⁵, e Catini (2021)⁶.

Pretende-se no presente trabalho acrescer, à guisa de colaboração inédita e contextualizada na presente ambiência histórica, tanto para a área e quanto no tema, uma camada a mais de problematização nesse frutífero e insuperável debate estabelecido por Freire: os processos de algoritmização e digitalização educacionais. Considera-se, assim, de extrema relevância a ampliação do escopo teórico de Freire para abranger também os impactos e repercussões da apropriação em massa dos instrumentos de tecnologia – desenvolvidos *prima facie* para usos e fins econômicos até bélicos – pelo campo da educação.

² Para diferenciar-se as citações da *Pedagogia do Oprimido*, obra central para a presente pesquisa, das demais produções freireanas – que sempre serão citadas pela estrutura “Freire + ANO” – e assim auxiliar a leitura, deste ponto em diante sempre nos referiremos a esta obra pela abreviação *P.O.*

³ O uso da expressão “Educação Bancária” por Freire pode ser entendido como um típico exemplo da gramática marxista no desenvolvimento do pensamento do Educador brasileiro. Especialmente se considerarmos a tese da financeirização do capital, que muito bem poderia ser substituída por “bancarização do capital” ou “capital bancário”, como um dos momentos históricos a serem explorados pelo sistema capitalista. Desta forma, a Educação Bancária nada mais seria que um dos exemplos mais palpáveis da superestrutura capitalista na sociedade contemporânea, evidência, também, da falência social contemporânea como um todo.

⁴ LINS, M.J.S.C. Educação Bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 8, p. 16, 2011.

⁵ BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P.. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155–177, jan. 2016.

⁶ CATINI, C. A Educação Bancária, com um 'Itaú de Vantagens'. **GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE**, v. 13, p. 90-118, 2021.

Conforme Romano Alquati em seu seminal artigo *Composição orgânica do capital e da força de trabalho na Olivetti* de 1963, a interface informação, trabalho e capital pode ser compreendida a partir do seguinte circuito:

O aparato burocrático é vertical porque não é “produtivo”: é um feixe de linhas hierárquicas representadas como eixos verticais, como mangueiras aspiradoras implantadas nas estruturas da valoração, para sugar do trabalho produtivo, as ‘informações de controle’ que permitem ao patrão verificar se o fluxo [de produção] flui ao longo dos canais indicados (ALQUATI, 1963, p. 66).

Para Freire a burocratização (2010, p.20), quando utilizada como dispositivo de controle e poder pelas instâncias opressoras, executa uma função violentíssima contra os sujeitos. Se considerarmos o potencial dessubjetivante deste tipo de mecanismo de opressão ao ser adotado como meio e fim de uma política educacional, a associação entre a Filosofia da Educação freireana e as críticas de Alquati tornar-se ainda mais evidente.

A exemplificação mais palpável dessa centralidade da técnica, do dado, da informação, no processo educacional é a redução de todo ambiente aprendente em pura reprodução de instruções vazias de significados para os aprendentes. Não há uma formação para a emancipação dos indivíduos, e sim, um elementar treinamento para a aprendizagem de procedimentos produtivos. Nunca se aprende para se alguém, mas apenas para fazer, construir, fabricar algo. É a faceta inescapável da implementação dos procedimentos industriais no universo da educação (Silva, 2023, p.16).

Como articula de modo muito metafórico Alquati, as estruturas burocráticas são verticalizadoras das práticas sociais, e assim o são por seu fim opressivo de controle e poder. Já na perspectiva freireana, essa mesma forma de conceber a burocracia educacional pode ser descrita como ferramentas antidialógicas, por isso mesmo, esterilizadoras de todas as formas político-educacionais de conceber o conhecimento.

Explorando uma analogia muito própria do seu pensamento, Freire afirma que as práticas sociais alienantes ambicionam reduzir a existência das pessoas a uma condição meramente depositária, na qual humanos são tratados meras “latas vazias” (Freire, 2010, p.23), desconsiderados em suas trajetórias históricas, seus conhecimentos prévios e suas formas de saber ancestrais.

Quando a informação torna-se mercadoria, e o estado ambiciona formar sujeitos dentro de uma lógica da “*Datização*” Educacional, na qual o dado informacional – em sua variabilidade de uso – é o foco da aprendizagem, o docente acaba subsumido por um todo de poder alienador. Contra esta nefasta expectativa futura, Freire já argumentava que:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (Freire, 2019, p.72)

Desta forma, diante da hipótese de uma “burocratização de si”, da educação, da docência como prática emancipadora e emancipatória, Freire advoga a necessidade de superar os instrumentos de burocratização da educação, sempre mantendo o outro como fim em si mesmo do processo educacional, jamais como meio.

Esta postura freireana fica indubitavelmente exposta na categórica afirmação que este faz na *Pedagogia da Autonomia* quando diz que:

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”. (Freire, 2019, p.128).

Essa “burocratização da mente”, que nada mais é que a inevitável derivação das tecnologias de burocratização da sociedade como um todo, é produtora de sujeitos alienados, práticas instrucionais reificantes, modelos didáticos objetificadores dos aprendentes.

A “burocratização da mente”, também é entendida por Freire como uma técnica de assujeitamento dos aprendentes, por meio das quais, estes são sistematicamente tutelados, supervisionados, sempre numa condição de subordinação. A argumentação freireana fala de medidas assistencialistas que se convertem em ferramentas de captura da participação popular e imposição de um paternalismo institucional violentíssimo (Freire, 2002, p.55).

Estabelecida toda esta contextualização das formas de deseducação coletiva denunciadas pela Filosofia da Educação de Freire, voltemo-nos para a análise detalhada do célebre conceito de “Educação Bancária” e seus axiomas fundantes.

1. PRIMEIRA IDIOSSINCRASIA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA: O EDUCADOR É O QUE EDUCA; OS EDUCANDOS, OS QUE SÃO EDUCADOS.

A educação bancária é uma estrutura de poder/saber tão naturalizada em nossa sociedade contemporânea que um corolário como esse que intitula essa seção, e inicia o rol das oito idiossincrasias da concepção educacional bancária freireana, até parece tautológico. Porém, esse princípio caracterizador do modelo opressor de instrução pode ser decomposto, pelo menos, em três estruturas impeditivas de um processo de educação libertador, são elas: a hierarquização dos sujeitos do ato educacional, a unidirecionalidade formativa, a interdição do protagonismo dos educandos.

Antes de realizarmos uma minuciosa análise da estrutura argumentativa do primeiro princípio da (des)educação bancária em si, é importante ressaltar a que fim ela serve, neste caso, a fabricação da “aderência ao opressor” (*P.O.*, p.44,45). Segundo Freire, o processo de estranhamento de si que sofrem os oprimidos é resultado de uma perversa inversão de valores que os faz aspirar ser exatamente aquilo – talvez aqueles, num aspecto perverso da economia libidinal – que os faz não-ser no *locus* social, ou seja, os opressores.

Conforme o filósofo brasileiro, a maquinação de uma arquitetura social, mediada por oprimidos que “ascendem” na perversa estrutura econômica da sociedade opressora por meio de práticas e comportamentos que massacram outros oprimidos, é a razão de ser de toda uma liturgia instrucional que faz de capatazes – no registro freireano a partir das lutas camponesas chilenas – os educadores bancários – novos empregados da estrutura hierárquica opressora vigente.

Assim a educação não tem como fim a libertação humana, a realização dos ser, a plenificação comunitária das pessoas, mas torna-se um adestramento social com a finalidade de fabricar sujeitos que sejam capazes de (re)produzir sobre a vida dos outros – ainda que eles mesmos permaneçam oprimidos e continuamente humilhados – estruturas de opressão e violência. A validação da diferença qualitativa entre opressor e oprimido é aquilo que está no cerne da educação bancária. Passemos então a examinar a tríplice constituição desse primeiro axioma do mecanismo bancário-educativo.

Considerando o primeiro mecanismo de estruturação apresentado, a hierarquização das subjetividades envolvidas no processo instrucional, a pseudoeducação – que em razão de sua natureza meramente acumulativa, instrumental e com fim valorativo dos indivíduos, Freire denomina de bancária – estabelece-se a partir da construção de um fosso epistêmico-axiológico intransponível entre os sujeitos instrutores e os indivíduos aprendentes.

O aprendente é desnaturalizado enquanto expressão do devir humano, pois, como argumenta o Freire, a condição discursiva – que concomitantemente também precisa ser expressão da condição pensante – é antropogênica. Assim sendo, quando constatamos que o projeto da educação bancária nega a discursividade aos aprendentes, e desta maneira, também lhes aliena o constitutivo livre

pensar, este é obliterado como ente existente. Este construir-se pela educação é defendido por Freire ao afirmar que:

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (Freire, 2019, p.57)

Nesse modelo de adestramento, apenas os saberes (re)produzidos pelos treinadores são considerados válidos ou relevantes, e essa avaliação epistêmica está intrinsecamente associada a uma valoração ontológica dos sujeitos envolvidos, ou seja, nessa estrutura relacional a existência do aprendente é reduzida a sua funcionalidade instrumental de receptáculo informacional, como consequência, esse é simplificado um quase-nada em comparação ao ensinador, o qual é considerado – e também se entende narcisicamente – como ontoepistemicamente tão superior quanto fundamental nessa relação que emula a educação. A vida do sujeito em treinamento é desprezada, desconsiderada, objetivada de modo programático e perverso.

Nesse universo reificante, o educando é mero sujeito-moeda, pessoa-produto, existência-consumidora, inevitavelmente, insignificante no ser e no saber da epistemologia bancária. Essa é uma expressão da fetichização do conhecimento humano, que segundo Marx:

[...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relações umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (Marx, 2015, p.206-207).

Nesse jogo de (des)valoração dos indivíduos a relação de sujeição dos educandos é construída de modo explícito, todavia, o assujeitamento dos educadores também acontece, pois esses são convertidos em meras engrenagens de um sistema de produtivos de subjetividades, e não apenas conhecimento.

Os impactos desse desnivelamento valorativo são multifatoriais: da arquitetônica curricular às metodologias aplicadas no cotidiano escolar, em resumo, todos os procedimentos educativos são elaborados, e aplicados, considerando exclusivamente o educador. E isto é um fato até mesmo quando as peças publicitárias vendem-se como centradas nos educandos, sem nunca o serem na concepção e prática.

Quando refletimos sobre o segundo aspecto desta idiosincrasia da educação bancária, isto é, a unidirecionalidade formativa, conseguimos perceber sua conexão orgânica com o primeiro dispositivo de saber/poder, pois nessa expressão da técnica adestradora os sujeitos aprendentes não tem nada a acrescentar ao todo do processo pedagógico. Esses são sistematicamente invisibilizados, tratados por meio de rotinas de massificação contínua, as quais são produzidas visando a padronização das subjetividades, com o intuito de submeter as rotinas educacionais a meros procedimentos (re)produtivos em larga escala e os educandos a passivos consumidores.

Não há tempo para escuta da complexidade da vida do outro, não existe acolhimento para os educandos em meio aos inúmeros sofrimentos a que estes estão constantemente submetidos, por outro lado, implementa-se um modelo de *franchising* educacional por meio do qual rotinas, processos e métodos são reproduzidos, sem o devido respeito às trajetórias das subjetividades aprendentes, mas apenas com o precípua fim de alcançar-se a apenas uma otimização financeira.

A hipótese é tão simples de ser apresentada como frágil de ser defendida: se uma metodologia ativa funcionou bem em determinada instituição educacional finlandesa, pensa o instrutor da educação bancária, por óbvio será executável de modo excelente numa sala de aula multisseriada em qualquer rincão sertanejo brasileiro ou numa escola periférica situada em territórios conflagrados por violência e crimes no Brasil. Afinal de contas, alunos são seres idênticos – em suas demandas educacionais – em todo e qualquer lugar. Não existe nada mais falacioso que isto! Porém, vende muito bem como cursos estruturados, estratégias de consultorias educacionais, e em alguns casos, até como suposta produção acadêmica.

A violência a que os aprendentes são submetidos, sob a lógica educativa bancária, é sem limites. Não se consideram as especificidades das capacidades de cada pessoa, as vivências locais são abusivamente desvalorizadas, e por fim, estabelece-se apenas um procedimento mecânico – (re)produzido a esmo – até que o educando frustrar-se, não encontre significado no ambiente educacional e, ao mesmo tempo, seja culpado e culpabilize-se, por seu fracasso educacional.

Os instrutores permanecem inatualizáveis, e o argumento para justificar esse imobilismo professoral é dos mais opressores possíveis: o modo de aprendizagem não precisa mudar – independente do público de aprendentes ou do contexto desses. Testemunha-se, literalmente, uma didática medieval

com atualizações meramente “cosméticas” na contemporaneidade, por exemplo, utiliza-se apresentações em *power point* como mera reprodução de uma milenar lousa escrita à giz; uma turma no *classroom* do *Google* nada mais é que uma extensão digital da velha lista de exercícios impressa ou do “ditado” diferenciando-se apenas seu envio e recebimento eletrônicos.

Resumindo, a unidirecionalidade formativa implica numa constante exigência de melhoramento e aperfeiçoamento dos educandos – o que tem gerado uma série de patologias psíquico-emocionais nos jovens submetidos a jornadas formativas exaustivas e a processos de testagem desumanizantes –, por outro lado, o educador bancário persiste reproduzindo a mesma postura e status imagéticos de um *magister* escolástico.

Por fim, fechando o arco argumentativo dessa característica introdutória da instrução bancária, é fundamental demonstrar como a criatividade, individualidade e o protagonismo dos educandos é obliterado nessa proposta (de)formativa (Silva, 2023, p.14). Talvez pudéssemos reescrever a definição dessa caracterização que Freire nos seguintes termos: *Na Educação Bancária apenas o conhecimento do educador tem valor, cabendo ao educando nada além do que o silêncio sepulcral de depositário informacional.*

A hierarquização dos sujeitos, que fundamenta a unidirecionalidade formativa, tem como consequência mais danosa a absoluta exclusão do aprendente no processo educativo. O não-reconhecimento do outro educacional é um contínuo ato de negação da existência *per se* da pessoa em processo formativo, assim como reconhecimento da possibilidade desta colaborar de alguma forma na aprendizagem, concordando assim com a hipótese da multiplicidade dos saberes. O instrutor da educação bancária é alguém que segue um programa minuciosamente desenvolvido para desconsiderar toda uma produção epistêmica que não tem como fonte de origem, e nem está determinada pelas configurações de poder/saber vigentes.

Eclipsar a alteridade é um processo mais sofisticado – e perverso – que simplesmente fazê-la parar de existir, significa instrumentalizá-la em desfavor dela mesma, (de)formá-la, ao nível do outro não se perceber mais com a dignidade que lhe é intrinsecamente constitutiva, e por isso, inalienável, mas fazê-lo assumir-se como quem não é – não é alcançado por direitos básicos, capaz de produções epistêmicas, em suma, sequer é enquanto existência merecedora de consideração de sua dignidade ontológica.

Negar o protagonismo do educando no ato educativo é relegá-lo a uma condição de anulação de si, bem como, empobrecer todo circuito educacional que, por meio das contribuições das pessoas educandas por ser muito mais criativo. Sem o outro a prática pedagógica tende a converter-se num procedimento repetitivo e maquinal – por isso mesmo opressor –, pois são as singularidades de cada

evento, contextos e pessoas, que exigem as contínuas autoavaliações, as constantes propostas de diversificação didático-conteudal, e, desta forma, o melhoramento da educação como um todo (P.O., p.100).

2. PRIMEIRA IDIOSSINCRASIA DA FINTECHZAÇÃO EDUCACIONAL⁷: AS TICs SÃO O NOVO EDUCADOR BANCÁRIO, ÚNICO QUE GERA INFORMAÇÃO; OS EDUCANDOS, SÃO REDUZIDOS A MEROS SERES EXPLORAÇÃO E CONSUMO.

Freire denunciava em 1968 – ano da publicação da *Pedagogia do Oprimido* durante seu exílio em razão do golpe que implementou uma ditadura cívico-militar-empresarial no Brasil em 1964⁸ – o sequestro do campo educacional pela estrutura mercadológica do capital, como sabemos, contemporaneamente, essa colonização epistêmica (Costa, 2025, p.9) ampliou-se exponencialmente com o advento de todo um ecossistema digital, com destaque para a apropriação irrefletida e indiscriminada que o ambiente educacional fez de todo esse aparato tecnológico, com destaque para o uso das TICs bem como dos mecanismos de Inteligência Artificial na última década.

Se Freire nomeava como “Educação Bancária” o modelo opressor de adestramento social construído naquele instante histórico, talvez seja possível propor uma alternativa desta nomeação freireana que considere nossa ambiência social atual de forte influência da governamentabilidade digital e opressão algorítmica, para algo como “Fintechzação educacional”, “Educação Fintechzária” ou simplesmente “Educação Bancária Digital”.

É importante compreender que tal distinção nomeadora não se trata de um mero embuste retórico associado a ênfase no uso das tecnologias digitais no processo educacional contemporâneo, mas de uma tentativa de circunscrever semanticamente a inegável expressão da pervasividade e ubiquidade do digital nos processos socioeducacionais de nossa ambiência histórica.

As transformações tecnológicas sempre influenciaram os processos educacionais no curso da história, isto é um fato incontroverso. Escrita, imprensa, internet, - para enunciar uma pequena lista

⁷ Nesta pesquisa há plena consciência das diferenças conceituais e legais entre um banco tradicional que passou por processo de digitalização e uma fintech – que popularmente são chamados de “bancos digitais”, porém, não o são. A persistência no uso do termo, mesmo diante de diferenças tão relevantes, deve-se aos benefícios dessa zona conceitual confusa para associação com a metáfora educacional freireana.

⁸ É importante registrar o lapso temporal entre o lançamento da *Pedagogia do Oprimido* fora do Brasil e sua publicação no nosso país: em língua espanhola em 1968, inglês em 1970, em português de Portugal em 1972, e apenas em 1974, 10 anos depois de sua primeira publicação, numa editora brasileira. A única explicação para essa aparente contradição é a forte perseguição ideológica implementada pelo então governo ditatorial brasileiro a Freire. Percebe-se assim que a decisão editorial da Paz e Terra foi muito mais que uma ação mercadológica, foi um corajoso ato político implementado no auge do recrudescimento das ações de repressão no Brasil.

de um enorme universo – foram eventos tecnológicos que moldaram as estratégias e técnicas de construção do conhecimento nas mais diversas tradições culturais. Com a popularização das TICs e, especificamente, das IAs no séc. XXI testemunhamos uma outra onda de repercussões no universo educacional.

O grande dilema que enfrentamos, considerando a paralelo com a obra de Freire já enunciado com nosso atual estado-de-coisas, é o fato das tecnologias educacionais converterem-se em instrumentos de uma “fintechzação educacional”, isto é, em dispositivos de opressão e colonização digital a serviço do acúmulo de capital para um reduzido grupo de indivíduos⁹. Sendo a hipótese deste paralelismo epistêmico válida é necessário demonstrar de que modo as tecnologias educacionais estão sendo convertidas em mecanismos sofisticados à serviço de uma “Educação Bancária Digital” que, conforme um primeiro postulado proposto, pode ser caracterizada por um desnivelamento ontoepistemológico na relação educadores-educandos; assim como por um unidirecionamento formativo absolutamente verticalizado e centrado no instrutor; além de um sequestro da inerente liberdade educacional dos aprendentes.

É importante enunciar de maneira clara que não há neste texto qualquer tipo de antitecnologicismo ingênuo, isto é, uma rejeição integral, pautada numa generalização tola, de todos os processos tecnológicos. O cerne da crítica aqui estabelecida é a apropriação inautêntica – e por assim ser, meramente espetacularizadora das práticas sociais e coisificante dos sujeitos (*P.O.*, p.49) – dos instrumentos de inovação digital pela esfera educacional contemporânea. A adoção do ferramental tecnoeducacional não é um problema em si, e sim a incorporação – quase obrigatória – de pseudossoluções digitais que estão em busca de resultados midiáticos, e não de aprendizagem.

Ressalte-se que, tomando a obra de Freire como referência, pode-se pensar numa “rota de fuga” para a experiência da práxis educacional libertadora, por meio de uma apropriação não-opressora dos dispositivos tecnológicos. Ou seja, reconhecendo que nenhuma tecnológica é neutra, é dever do educador comprometido com a autonomia do educando direcionar a estrutura da educação plataformizada para educação que sirva como plataforma de libertação social dos oprimidos.

Em uma sociedade resultante de uma educação libertadora será aquele na qual a ciência e o aparato tecnológico estará desenvolvido para o serviço do bem coletivo, para erradicação das desigualdades, enfrentamento das violências, eliminação das opressões. Deste modo, superar-se-ia uma relação necrófila com as tecnologias para uma apropriação biofílica (*P.O.*, p.90)

⁹ Conglomerados educacionais como Lemann, Kroton, Pearson, Inspira, etc., são evidências exemplares da maneira como a educação tornou-se uma mercadoria extremamente lucrativa na sociedade contemporânea. Se considerarmos o mecanismo midiático-instrucional da Aprendizagem ao Longo da Vida, perceberemos que as empresas de “educação fintechzária” são as responsáveis diretas pela criação da demanda – e como anunciada na lógica da ALV, inesgotável – assim como da oferta devidamente precificada/customizada para cada perfil de educando/consumidor.

O problema que fundamenta a crítica desta abordagem é aquilo que se pode definir a partir de um arco conceitual que transita do problema da algoritmização da vida à colonialidade digital. Ou seja, na sociedade atual – marcadamente determinada pela influência das formas de saber/poder que se estabelecem por intermédio dos dispositivos cibernéticos – os processos educacionais precisam lidar com tensionamentos produzidos pelos instrumentos tecnodigitais que determinam transformações desde a vida pessoal dos sujeitos até a questões associadas à intersubjetividade global.

Quando a racionalidade instrumental, pautada pelo capital, define os rumos dos processos de subjetivação, e por consequência inevitável, também das práticas educacionais, das atividades pedagógicas e até das ênfases investigativas no campo acadêmico, não existe educação para autonomia ou libertação dos indivíduos¹⁰. Superada essa questão introdutória, refletimos sobre como o uso indiscriminado das ferramentas digitais é diretamente prejudicial à educação.

O *Apartheid* educacional instaurado pela fintechzação dos processos de aprendizagem tem facetas muito cruéis. Neste modelo instrucional, mediado pelo imperativo do uso de instrumental tecnodigital, as subjetividades aprendentes são reduzidas a usuários ou consumidores. Não importa o que eles aprendem, ou se eles aprendem, mas apenas o engajamento daqueles nos processos de estímulo e resposta ambientes ilusórios de aprendizagem. Engajamento impulsiona retenção, induz a frequência e está impacta diretamente na monetização, ou seja, todo o processo educacional foi subsumido pela lógica do tecnocapital.

Se no mundo “pré-internet” – aquele do qual Freire era partícipe – o treinador educacional humano era o responsável pela desumanização de seus educandos durante as atividades promovidas pela Educação Bancária – operando com processos reducionistas da inteligência humana e centrados na repetição maquinal, tais como, cópias manuais de textos sem qualquer compromisso com a compreensão hermenêutica daquilo que era codificado, memorização de dados ou informações sem qualquer articulação com contextos históricos, disciplinarização dos corpos com forte ênfase na padronização coletiva, etc. –, hoje, em tempos de fantasmagorização da existência – pois, não se trata apenas de uma virtualização da vida, mas de um perverso processo dessubjetivação das identidades, de massificação dos sentimentos, de captura ideológica das histórias – o adestramento social foi automatizado e quase que absolutamente delegado às máquinas.

¹⁰ Quem financia as pesquisas acadêmicas hoje? Que tipo de pesquisas são financiadas? Haveria algum tipo de impacto da influência dos órgãos de fomento privado nos resultados obtidos por determinadas pesquisas em desenvolvimento? O lobby das instituições de financiamento no campo das pesquisas acadêmicas é determinante para instaurar toda uma episteme especificamente desenvolvida para atender os fins que se desejam? Esse sintético, mas talvez incômodo, conjunto de questionamentos não deve ser entendido como uma crítica – generalista e rasa – a prospecção de recursos financeiros para fundamentar pesquisas acadêmicas, e sim, como um horizonte de reflexão ética com que os pesquisadores contemporâneos devem estabelecer diante de si para a construção de práticas científico-acadêmicas com integridade ética consolidada.

A educação fintechzária é fabricada para estabelecer um abismo onto-epistêmico intransponível entre instrutores e instruídos, o saber daqueles é quantitativa e qualitativamente tão diferente do que estes podem acessar ou reter que os educandos são treinados a, simplesmente, desistir de aprender. É o exato oposto do que se espera do ambiente ou do processo educacional, pois as técnicas e as tecnologias de adestramento instrucional são tão massivas que o sujeito-educando sente-se simultaneamente saturado e alienado por um descomunal conjunto de informações/dados que não carregam nenhuma significância com suas realidades históricas.

Não se aprende a pensar, as causas dos acontecimentos do mundo são-lhes apresentadas de modo convencional-dogmático, reduzidas de maneira artificial e inadequada a fórmulas e esquemas pedagógicos genéricos. Desta forma, não é permitido ao aprendente saber além do que o instrutor lhe transmitiu maquinalmente, sendo assim a educação bancária digital reduzida a um puro exercício de poder desumanizador dos envolvidos.

O transmissor de conteúdos da educação fintechzária não tem tempo de preparar um plano específico para cada uma das dezenas de aulas que ministrará durante a semana – que ao final do mês constituir-se-ão em mais de uma centena de (des)encontros (de)formativos. Esse dado da realidade docente impõe-nos uma conclusão inevitável: as existências-docentes também são agressivamente violentadas nesse emulativo mecanismo educacional.

O intrincado caminho educacional que se espera que um estudante trilhe, para construir-se a seu modo – no seu tempo e de acordo com suas próprias estruturas de neuroplasticidade – é sofrivelmente reduzido a resultados oriundos de ordens banais dadas a uma máquina, aquilo que popularmente chama-se de *prompts*.

Se, num sintético movimento de digressão, lembrarmos das críticas platônicas à escrita no final do diálogo *Fédro* (274c-276a), poderemos construir uma possível equivalência com a ambiência atual, sempre considerando o quanto desta crítica é potencializada pela ubiquidade digital vigente. O Discípulo de Sócrates defende a tese que o cultivo indiscriminado do registro escrito dos fluxos discursivos-mentais fragilizou o relevante papel da memória para o desenvolvimento da pensabilidade humana (PLATÃO, *Fédro*, 276a-b). Suspendendo o juízo sobre validade, ou não, da argumentação platônica em si, podemos defender que a existência de agregadores informacionais e as plataformas de IAs geram o mesmo tipo de embotamento cognitivo na contemporaneidade.

Assim evidencia-se um unidirecionamento formativo centrado exclusivamente na máquina treinadora. Vende-se a ideia de um “*machine learning*”, induzindo as pessoas a dar credibilidade a crença de que as rotinas das máquinas podem ser customizadas ao gosto de cada usuário, convertendo-as em “organismos” em constante mutação e adaptabilidade, quando de fato as IA’s e todas as plataformas de

manuseio informacional são acusadas de massificar os gostos, manipular as opiniões e induzir a conclusões nem sempre válidas.

Na prática, o robô-educador não aprende nada com os aprendentes humanos, no máximo, reforça determinadas reações e comportamentos com a finalidade de gerar mecanismos de reforço e recompensa pautados em processos informacionais nos seus interlocutores humanos. Há uma série de problemas que se constrói a partir desse tipo de estado formativo das máquinas, em primeiro lugar não se trata de uma interação genuína, pois os robôs-educadores apenas coletam e acumulam dados a partir de sua interação com os humanos; na prática, o processo de geração de *prompts*, respostas geradoras de novas pesquisas ou o *upload* de material à base de dados da IA/Plataforma, é uma forma de trabalho não remunerado no qual os usuários são convertidos em treinadores, validadores e consumidores dos dados informacionais da máquina.

Não se trata de uma forma de produção de conhecimento ou educação, pois tudo o que a máquina-treinadora faz, em última instância, é um dispositivo de bricolagem conectando dados informacionais gerados por sujeitos pensantes e organizados por ela de tal modo produzirem a impressão de criatividade e ineditismo, quando de fato, trata-se apenas de um aglomerado informacional artificialmente montado.

Por fim, como última estrutura da pseudoeducação fintechzária deste primeiro truísmo – dentre os oito enunciados por Freire na *P.O.* –, temos o esvaziamento da inventividade dos aprendentes como uma sofisticada engenharia de poder. Se considerarmos a criatividade como um pressuposto constituinte da educação em si, as tecnologias de controle implementadas pela instrução bancária digital são meios de violência e desumanização constante contra os educandos.

A captura da imaginação dos estudantes, neste caso, ocorre em razão da absoluta passividade programática daqueles perante os procedimentos maquínicos da educação fintechzária. Quando as máquinas instrucionais gerenciam as estratégias metodológicas, as atividades instrucionais e as formas avaliativas – em resumo, o todo educacional –, as pessoas tornam-se meros meios para a atividade fim da imposta pelas tecnologias informacionais: a mais-valia.

Nessa proposta educacional o gerenciamento e produção de dados é o fundamento de todas as ações, e bem como de todas as sequências didáticas estabelecidas que visam em primeiro lugar um acúmulo informacional, uma mais-valia de dados, tendo como objetivo a (re)produção de um modo de vida massificado, um tipo específico de subjetividade opaca, desesperançada consigo e com o mundo (*P.O.*, p.222).

Promete-se “facilitar” a vida do estudante por meio da produção de respostas rápidas, soluções imediatas, portfólios inteiros pré-formatados, tudo pronto para ser simplesmente “copiado e

colado” ao acesso de um simples comando à máquina. Desta forma, sob a ilusão da oferta de benefícios para os educandos constrói-se um mecanismo de deseducação dos indivíduos, formas de consolidação do projeto que impede os estudantes de aprender, e em última instância, de pensar.

A máquina não é benéfica aos aprendentes, e quando ela assume uma condição quase oracular de respondente absoluta, sendo reconhecida elemento veritativo de todas as respostas possíveis apresentadas, o ambiente educativo torna-se ainda mais alienante. O risco, para além do estabelecimento de toda uma tecnologia potencializadora da permanente ignorância, está em desconsiderar todo o enviesamento de gênero, raça e classe das informações produzidas pelas máquinas de tecnologia informacional.

O algoritmo é racista, misógino, xenofóbico e classista, em resumo, para as tecnologias algorítmicas só existe a perspectiva do sujeito branco, macho, eurocentrado e rico, logo, não há pluralidade, alteridade, representatividade, apenas o mesmo, o si mesmo, um tipo bem específico de “eu”. Essa tirania do idêntico – amplificada infinitamente pelas tecnologias cibernéticas contemporâneas – embota por completo a experiência de liberdade criativa que se estabelece a partir de uma consciência não cooptada pela ambição de opressão e controle sobre as subjetividades aprendentes.

É assim que Freire argumenta:

As massas passam a exigir voz e voto no processo político da sociedade. Percebem que outros têm mais facilidade que elas e descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva. Às vezes emergem em posição ingênua, de rebelião e não revolucionária, ao se defrontarem com os obstáculos. Começam a exigir e a criar problemas para as elites. Estas agem torpemente, esmagando as massas e acusando-as de comunismo. As massas querem participar mais na sociedade. As elites acham que isso é um absurdo e criam instituições de assistência social para domesticá-las. Não prestam serviços, atuam paternalisticamente, o que é uma forma de colonialismo. Procura-se tratá-las como crianças para que continuem sendo crianças. (Freire, 2010, p.37)

A idiotização do outro, deste modo, não é acidental ou aleatória, é o resultado de uma intrincada engenharia máquica da desinformação, pois, se não é mais possível prender o oprimido fora dos espaços educacionais – já que compromisso social constitui-se uma importante moeda agregadora de valor para os produtores contemporâneos – esse será submetido a formas limitadas, e qualitativamente comprometidas, de conhecimento.

Não se educa, desinforma-se; não se procura a libertação dos sujeitos, constrói-se amplas redes de manipulação e ilusão informacional. A escola – como ambiência de aprendizagem – vai sendo sistematicamente subsumida pela internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de considerações finais deve-se compreender que estabelecido esse primeiro exercício aproximativo dos nossos desafios educacionais contemporâneos aos pressupostos da educação bancária denunciados por Freire em sua obra *P.O.*, é necessário enunciar um conjunto de respostas – ainda que provisório e principiológico – que se fundamentem na educação libertadora freireana.

Como tal empresa constituir-se-ia um outro exercício reflexivo em si, pretende-se, neste momento de arremate do presente texto, apenas indicar algumas das respostas freireanas – para além de todas aquelas já apresentadas e discutidas ao longo do texto – sem, necessariamente problematizá-las como lhe seria devido.

Enuncie-se a urgência de uma *transitividade crítica* (*P.O.*, p.72) a qual, de acordo com Freire (2002, p.69), é a base de uma educação dialogal eminentemente democrática, a qual, por assim ser, não hierarquiza os sujeitos aprendentes ou educandos, antes, fundamenta a aprendizagem nesse profícuo processo de mutualismo epistêmico. Recusa-se assim todo e qualquer tipo de passividade estabelecendo a dinamicidade da aprendizagem – característica fundamental do lúdico para o ensino de crianças, por exemplo – como prática educativa por excelência.

Na transitividade crítica chega-se a consciência que reflete sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, mas não apenas de forma abstrata e superficial, e sim, de modo concreto, atuando intencionalmente para a construção de uma sociabilidade dialogal, por meio da qual age-se com responsabilidade e ética. Ao contrário da transitividade ingênua – na qual as massas populacionais acríticas estão imersas – a transitividade crítica implica numa compreensão consciente da realidade, e do compromisso com a promoção do bem.

Supera-se assim uma visão fatalista e fanatista do mundo para promover-se explicações logicamente constituídas, politicamente integradas e socialmente comprometidas (Freire, 2002, p.60). A demonstração mais evidente desta vinculação não-mágica com o conhecimento é abertura para a constante reavaliação do conhecimento constituído por meio das constantes testagens, e/ou revisões, das posições assentidas.

Não se tenha dúvida, as IAs não possuem qualquer tipo de transitividade crítica, elas são os seres de existência tão fantasmagórica quanto oprimida – sem liberdade, sem trânsito criativo livre, excessivamente presas a seus roteiros programados, suas linhas de informação não-criativas.

Já a *dialogicidade educativa* (*P.O.*, p.107) é o movimento da aprendizagem que transcende a mera comunicabilidade – transmissora de informação, e por isso, expressão comunicacional da Educação Bancária – e se estabelece como processo de aquisição crítica de conteúdo. Não se trata de enunciar e

transmitir conteúdos, muito menos de funcionar como simples ente receptor que apenas se esforça para entrar na mesma “frequência” que o outro para depois apenas repetir infinitamente o que foi dito. Na dialogicidade crítica o sujeito aprendente é desafiado a desenvolver por si formas de articulação e organização do conteúdo de forma que este lhe seja realmente – e por real entenda-se praxicamente – relevante (Freire, 2019, p. 115-116).

Ao assumir essa postura que reconhece o outro como construtor do conhecimento tanto quando o Eu, chega-se ao processo de coautoria da aprendizagem, no qual, não é possível separar por níveis de importância os conhecimentos fomentados pelo educador ou pelo educando, de tal maneira que as conclusões pedagógicas a que se chegam somente são possíveis em razão da dupla e imprescindível colaboração de ambos atores do processo educacional (Freire, 2010, p.93).

Como o estabelecimento do diálogo pressupõe certas exigências ético-existenciais – amor, esperança, humildade, fé nas pessoas, confiança e pensamento crítico – não se ganha apenas uma “boa conversa” quando se estabelecem as pontes dialogais entre as pessoas, mas antes, consegue-se estabelecer uma colaboração direta na “feitura” de cada pessoa, pois o indivíduo em comunicação dialogal experimentará uma vida com esse conjunto de qualidades.

É necessário distinguir a comunicação dialogada com o simples comunicado, enquanto aquela constrói um cenário de identificação e identidade entre os aprendentes, esse parte de uma relação discriminadora dos sujeitos na qual o opressor faz questão de diferenciar-se do outro até pela forma de enunciação da palavra. O opressor faz comunicados – quase tirânicos, despóticos, reais – por meio dos quais silencia as diferenças e procura excluir os diferentes. Na dialogicidade educativa, tão importante quanto falar e ser ouvido é ouvir e perceber – de modo comprometido – tudo o que os outros são capazes de dizer/fazer no mundo (Freire, 2019, p.133).

Desta forma, a dialogicidade é uma forma de encontro no mundo, talvez até de encontro do mundo, não daquele fantasiado e vendido como realidade pelo opressor, e sim, da realidade que nos afeta todos, e que exatamente por isso, também pode ser tocada e transformada por cada um de nós.

E este mundo não-ficcional pelo qual somos atravessados rompe de modo irreconciliável com a artificialidade do digital, com a quimera do virtual (Costa, 2025, p.10). Assim como não é possível um diálogo com seres sem liberdade para dialogar, também os mecanismos tecnológicos, por mais que finjam bem, serão incapazes de construir – por si só – formas de aprendizagens reais, experiências educativas significantes.

Por fim, mas nunca exaustivamente, pode-se ainda apresentar a virtude da *consciência inacabada* (P.O., p.102) como elemento precípua para a manutenção da abertura para o aprendizado

(Freire, 2010, p.27). Transita-se assim do problema existencial para o pressuposto epistemológico de maneira natural, na verdade, de modo necessário para a vivência de uma educação libertadora e crítica.

É importante compreender que, diferente daquilo que uma avaliação aligeirada poderia depreender, a condição inacabada da consciência não é um problema, uma falha, uma fragilidade, mas exatamente seu contrário, trata-se de uma condição educativa que fortalece o ser dos indivíduos, por meio de uma visão desencantada – porém sempre esperançosa –, não-mágica – contudo, sensível a todas as esferas de existência e partilhamento do mundo –, sem fanatismos – mas sempre apaixonadamente comprometida com o outro e com a vida.

Prova dessa positividade da concepção de inacabamento em Freire é a tese de que apenas a consciência dessa condição impulsiona-nos a um desejo de querer ser mais, e por meio dessa vontade de ir além, podemos nos tornar pessoas melhores capazes de colaborar incisivamente para um mundo mais justo e bom. Em suma, a consciência inacabada é o mais forte indício do bom estabelecimento da empresa da humanização (Freire, 2013, p.51).

Esse tipo de compreensão de si, da história e do mundo, proporcionam uma visão de mundo que não está sequestrada pelo determinismo, sendo assim a vida muito mais um conjunto de possibilidades em aberto do que um universo fatalisticamente determinado. Nesta perspectiva é que a filosofia da educação freireana nos concede um ferramental prático para romper com a lógica algorítmica que se propõe a previsibilidade como um componente insuperável – tudo é possível de ser antecipado, pois já foi calculado no universo de possibilidades.

Porém, se até a consciência humana sabe-se aberta, seguindo na história sem a posse de todas as respostas, não será uma máquina que nos roubará a criatividade, a inventividade, a capacidade de espantar-se com o novo, de sonhar com um outro amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALQUATI, R. Composizione organica del capitale e forza lavoro alla Olivetti. **Quaderni Rossi**, Vol. 2, June 1962 and Quaderni Rossi, Vol. 3, June 1963

COSTA, Bruno Botelho. A colonização para Paulo Freire e a cultura do silêncio como problema para o pensamento descolonial na América Latina. **Polymatheia** - Revista de Filosofia, [S. l.], v. 18, n. 3, p. e25028, 2025. DOI: 10.52521/poly.v18i3.16390. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/16390>. Acesso em: 12 jun. 2026.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MARX, K. **O capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2015.

PLATÃO. **Fedro**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Belém: EDUFPA, 2011.

SILVA, P. A. C. B. A Palavra “Paulo Freire”. **Kalágatos**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. eK23055, 2023.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/11446>. Acesso em: 12 jun. 2026.



BRAZIL, Vicente Thiago Freire. Idiosincrasias Da Educação Bancária Na Era Da Inteligência Artificial: Da Opressão Tradicional À Governamentalidade Algorítmica – Parte 1. **Kalágatos**, Fortaleza, vol.23, n.2, 2026, eK23075, p. 01-19.

Received: 05/2026

Approved: 06/2026