

A CULTURA DIGITAL E O CONHECIMENTO EM CURSO: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO A PARTIR DE MICHAEL YOUNG E PAULO FREIRE

DIGITAL CULTURE AND ONGOING KNOWLEDGE: AN ANALYSIS OF THE CURRICULUM BASED ON MICHAEL YOUNG AND PAULO FREIRE

CULTURA DIGITAL Y EL CONOCIMIENTO CONTINUO: UN ANÁLISIS DEL CURRÍCULO A PARTIR DE MICHAEL YOUNG Y PAULO FREIRE

Antônio Zuin

Professor-titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. Orcid ID: [0000-0002-6850-2897](https://orcid.org/0000-0002-6850-2897)

E-mail: dazu@ufscar.br

Roseli Rodrigues de Mello

Professora-titular do Departamento de Teoria e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos.

Orcid ID: [0000-0002-1782-890X](https://orcid.org/0000-0002-1782-890X)

E-mail: roseli@ufscar.br

Resumo

Diante da utilização dos recursos digitais nas ambiências educacionais, surge a questão: de que modo o uso desses recursos poderia contribuir para o fortalecimento da cidadania digital crítica? Os autores desse artigo têm como objetivo, argumentar que os escritos de Paulo Freire e Michael Young são relevantes para que, frente à licenciosidade e ao espontaneísmo informacional, o conhecimento curricular sistematizado e acumulado pela humanidade seja cada vez mais apropriado pelos agentes educacionais. Conclui-se que, frente à sociedade codificada, torna-se fundamental elaborar um currículo que promova tanto a crítica das *fake news* quanto o acesso ao conhecimento que capacite os agentes educacionais a, em termos freireanos, decodificar criticamente o mundo da vida em busca de outros inéditos viáveis.

Palavras-chave: Paulo Freire; Michael Young; currículo; cultura digital; algoritmos.

Abstract

Considering the growing reliance on digital resources in educational contexts, it is imperative to consider how these resources can be leveraged to enhance the development of critical digital citizenship skills. The objective of this article is to demonstrate the relevance of the writings of Paulo Freire and Michael Young in the context of the challenges posed by licentiousness and informational spontaneity. It aims to highlight the increasing appropriation of the curricular knowledge systematized and accumulated by humanity by educational agents in the face of these challenges. Considering the increasing prevalence of fake news and the need for critical thinking today, it is imperative to develop a curriculum that not only challenges the veracity of misinformation but also provides access to knowledge that empowers educational agents to engage in Freirean-style critical decoding of the world around them, seeking out alternative, more viable concepts.

Keywords: Paulo Freire; Michael Young; curriculum; digital culture; algorithms.

Resumen

Ante el uso de recursos digitales en entornos educativos, surge la pregunta: ¿cómo podría el uso de esos recursos contribuir al fortalecimiento de una ciudadanía digital crítica? Los autores de ese artículo pretenden argumentar que los escritos de Paulo Freire y Michael Young son relevantes para que, frente al libertinaje y la espontaneidad informacional, los conocimientos curriculares sistematizados y acumulados por la humanidad sean cada vez más apropiados por los agentes educativos. Se concluye que, frente a una sociedad codificada, es imprescindible desarrollar un currículum que promueva tanto la crítica a las noticias falsas como el acceso a conocimientos que permitan a los agentes educativos, en términos freireanos, decodificar críticamente el mundo de la vida en busca de otras novedades viables.

Palabras clave: Paulo Freire; Michael Young; currículum; cultura digital; algoritmos.

INTRODUÇÃO

No contexto da cultura digital contemporânea, surgem questões que clamam por respostas imediatas em relação à esfera formativa, sobretudo diante da facilidade de obtenção de quaisquer informações em quaisquer tempos e espaços. Eis algumas delas: 1) de que modo se torna possível a conversão das informações, obtidas por meio dos usos de celulares, notebooks, tablets etc., em conhecimentos capazes de fomentar tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o ético-moral?; 2) que tipo de relações entre professores (as) e alunos (as) poderiam ser elaboradas com o objetivo de estimular o desenvolvimento de uma cidadania digital crítica?; 3) que tipo de conceito de currículo poderia ser relevante para a realização de práticas educacionais afeitas à utilização de recursos digitais?; 4) de que modo a mediação do digital poderia se fazer presente como elemento importante para combater a educação bancária hodierna, principalmente frente à reprodução de *fake news* por meio do emprego das redes sociais?

O desafio de encontrar respostas urgentes para tais questões não se circunscreve à esfera formativa, pois, em muitas ocasiões, pode se referir à situação-limite de viver ou morrer, como, por exemplo, o impacto do custo das vidas das pessoas que acreditaram nas notícias falsas associadas ao uso das vacinas contra a covid-19, propagadas pelo WhatsApp, de modo que preferiram não se vacinar e morreram, ou se tornaram portadoras de sequelas irreversíveis. Com efeito, ao lado dos esforços governamentais concernentes à elaboração de medidas legais que regulamentem as ações das denominadas *big techs*, tais como a Meta e a Google, faz-se cada vez mais necessária a reflexão das maneiras pelas quais a esfera formativa poderia contribuir para a produção de ações de resistência à propalação dos chamados discursos de ódio e de notícias falsas, os mesmos discursos e

fake news que alimentam e são retroalimentadas pelas sentenças do grande júri das redes sociais, que se esteiam nos mais variados tipos de preconceito. Não por acaso, tê-los como cultura do cancelamento se tornam constantemente presentes, na medida em que prevalece o movimento de rotulação e padronização de atributos de pessoas que são excluídas virtual e presencialmente, caso se recusem a aderir de forma resignada aos mandos e desmandos de determinados grupos.

Seguindo essa linha de raciocínio, destaca-se o objetivo dos autores desse artigo em refletir criticamente como seria elaborada uma concepção de currículo, pautada, sobretudo, nos conceitos elaborados por Michael Young e Paulo Freire, que poderia alicerçar o desenvolvimento não só de consciências críticas ao processo de espraçamento do preconceito delirante, principalmente nas redes sociais, mas também de ações efetivas de combate ao preconceito nos ambientes educacionais. Para tanto, é preciso analisar o modo como determinados conceitos de ambos poderiam ser utilizados na sociedade cujas relações entre seus participantes tornam-se cada vez mais digitalizadas, inclusive nos ambientes educacionais.

Feitos tais apontamentos, nesse artigo, dedica-se primeiro às proposições de Michel Young (2011, 2014) para o currículo, tomando mais diretamente como base dois artigos publicados no Brasil, para depois recorrer às contribuições de Paulo Freire.

O CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES DE MICHAEL YOUNG NA PEDAGOGIA CRÍTICA

Michel Young (2011, 2014) se dedica ao currículo como tema central da educação escolar, na perspectiva da pedagogia crítica. Em tal perspectiva, tendo por base fundamental a teoria da ação dialógica de Paulo Freire (1978), a educação escolar, os conteúdos escolares e a atuação de professores podem, e devem, ter por objetivo a melhoria da vida de estudantes e da cidadania. A denúncia sobre as desigualdades, violências, opressões e explorações, na perspectiva crítica, está compromissada com a ética das consequências, portanto, também com o anúncio de alternativas: transformação e melhoria das práticas educacionais e das práticas sociais dentro e fora das escolas.

Divergindo das bases pós-estruturalistas amplamente utilizadas e, diríamos, predominantes no Brasil nas últimas décadas, Young (2014) argumenta que as teorias que Foucault e Derrida apresentam em sua filosofia atacam a modernidade e suas instituições,

portanto, tais teorias teriam como consequência o fim da própria escola, da profissão docente e dos conteúdos e processos de ensino e aprendizagem. Assim, aponta-se que as teorias pós-estruturalistas não podem ser confundidas ou misturadas à perspectiva crítica que Young historicamente integra e defende. Em acordo com a leitura e a análise que Young (2014) faz de tais bases teóricas, entende-se que elas não são transformadoras, como alguns autores, por vezes, as veem, ou gostariam que fossem.

Em texto publicado no Brasil em 2011, Michael Young (2011) apresenta os riscos de se confundir currículo e pedagogia, algo bastante apropriado ao contexto brasileiro, uma vez que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, vigentes por bastante tempo no país, como as políticas curriculares atuais, cometem o mesmo tipo de erro denunciado pelo autor. Naquele momento, realizou a análise de currículos instrumentalistas, descritos por ele como os que, ao carregarem a intenção de motivar mais os estudantes, centram-se nas suas experiências pessoais, ou, ao se voltarem exclusivamente para o mercado de trabalho, reduzem os conhecimentos à sua aplicabilidade em uma ocupação no mercado de trabalho.

Para superar a visão extremamente restrita que uma e outra perspectiva produzem, ele primeiro analisa consequências das perspectivas e defende um currículo centrado em disciplinas. Sobre os “currículos” que se pautam e se restringem à experiência dos estudantes, Young (2011) alerta que eles confundem ações pedagógicas com currículo, que seria o quadro de conhecimentos necessários e consensuados entre diferentes setores sociais, para a vida autônoma e plena na sociedade, no presente e no futuro, de forma crítica. Ao se restringir à experiência pessoal dos estudantes, o que as “propostas curriculares” apresentam são descrições de como trabalhar em sala de aula e em outros espaços, o que é próprio da pedagogia e, acrescenta-se, âmbito de decisão de professores e professoras. Ou seja, ao ter a aparência de favorecer a atuação docente, as propostas curriculares que abrem mão de conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade, voltando-se a recomendações de como trabalhar em sala de aula, roubam da docência o que é, ou deveria ser, central em sua autonomia: a criação de processos de ensino e aprendizagem contextualizados. Dessa forma, sob essa análise, a aparente perspectiva “crítica” que esse tipo de “currículo” produz, como consequência, três ciladas:

- Para estudantes de classes populares, ou seja, aqueles que não são originários de elites social, cultural, acadêmica: sua autonomia na sociedade será negada, no presente e no futuro, pelo congelamento de seu desenvolvimento no que já sabem;

- Para docentes: o trabalho intelectual é de tal forma reduzido a um receituário de como fazer, desapropriando paulatinamente a profissão de sua relevância social;

- Para a escola: a instituição passa a ocupar um lugar social apenas de convívio, sem relevância para transformar a sociedade quanto às desigualdades sociais e participação plena na construção do presente e do futuro.

No segundo modelo de propostas instrumentalistas, Young (2011) refere-se a currículos centrados em habilidades e competências, destinando à escola o mero papel de preparação para postos de trabalho, o que retira da escola tanto seu papel transformador como seu papel de formação dos sujeitos de maneira mais ampla.

Young (2011) defende um currículo centrado em disciplinas, não de forma tradicional, mas direcionado ao acesso, à sistematização das diferentes áreas do conhecimento. Tal defesa ajuda a pensar quais seriam os conhecimentos de diferentes áreas necessários aos estudantes na cultura digital, da qual se tratará mais adiante.

Avançando no debate, Michael Young indica que há questões importantes que têm sido evitadas pelos pesquisadores de currículo. Embora o texto tenha sido publicado há uma década, entende-se que as mesmas perguntas infelizmente se mantêm:

- “O que há de poderoso no conhecimento que é característico dos currículos das escolas de elite?
- Por que, às vezes, os professores se assustam com a ideia do conhecimento e acham que devem resistir a ele, como algo inevitavelmente opressivo e não como algo libertador que deve ser encorajado?
- O que há de poderoso nesse ‘conhecimento poderoso’?
- Por que esse ‘conhecimento poderoso’ deve ser separado do conhecimento cotidiano dos alunos, mesmo que alguns alunos possam facilmente considerá-lo alienante?
- Quais são as formas especializadas que o currículo pode assumir, suas origens, seus propósitos e seus processos de seleção, sequenciamento e progressão?” (Young, 2014, p. 201).

Young (2014) lembra que a educação é uma atividade prática, que envolve um *quê* para garantir acesso ao conhecimento e, portanto, implica um trabalho com o outro e para o outro, em uma relação de autoridade (não autoritarismo) e responsabilidade. Novamente, o autor destaca o tipo de prática educativa de responsabilidade da escola:

aquela que desenvolva nos estudantes a capacidade de aquisição de conhecimentos para além da experiência pessoal, o que seria difícil de ocorrer sem a escolaridade, e é diante disso que o currículo ganha significância.

O segundo elemento levantado pelo autor no mesmo texto é o fato de a educação, na modernidade, ser especializada, uma vez que as sociedades se complexificaram e as formas de transmissão dos conhecimentos também. Esse segundo elemento caracteriza, segundo o autor, a existência do currículo. Assim, para ele, entender o currículo como forma de organização do conhecimento educacional especializado permite buscar construir um currículo melhor para a formação nas escolas. A especialização, segundo Young (2014), daria em duas bases: a) em relação às fontes disciplinares; e b) em relação a diferentes grupos de aprendizes, em uma perspectiva de recontextualização segundo a idade e a fase escolar (como o conhecimento é selecionado, como é sequenciado e como progride considerando a “ascensão epistêmica”, termo utilizado por Young emprestado de Winch).

Aprofundando sua argumentação, ao tomar o currículo como conceito educacional, Young propõe que ele seja “o melhor conhecimento que temos em qualquer campo” (Young, 2014, p. 197), indo muito além de grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, como ironiza o próprio autor, matrizes de competências ou habilidades. Entender o currículo como um *continuum* ajudaria a realizar tal proposta, um *continuum* ao mesmo tempo histórico e de aprendizagem. Tais contribuições de Young (2014) inspiram a analisar e a anunciar de que forma a sociedade da informação e, nela a cultura digital, impactam a formação das novas gerações. E justamente no entendimento do currículo, na condição de um *continuum* formativo, remete-se à análise da forma como as categorias desenvolvidas por Paulo Freire, uma das principais referências da teoria do currículo de Young, poderiam ser consideradas para fomentar práticas educativas críticas na ambiência escolar da cultura digital.

PAULO FREIRE E A PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO NA SOCIEDADE ATUAL

Ao comentar a relevância da tecnologia para o processo de engendramento de uma sociedade mais justa e igualitária, Paulo Freire asseverou que a formação técnico-científica

não pode ser “antagônica à formação humanista dos homens” (Freire, 1978, p. 186). Ou seja, para o patrono da educação brasileira, não há como apartar o desenvolvimento tecnológico da dimensão ético-moral que lhe é imanente. A própria tecnologia necessariamente não pode ser reduzida à somatória de determinadas técnicas, mas deve ser compreendida como um processo social, como a produção histórica humana que é.

Sendo assim, todas as tentativas de descaracterizar o potencial emancipatório da tecnologia, sobretudo quando ela é identificada como a causadora de problemas sociais, tal como no caso do aumento da taxa de desemprego, portam consigo a afirmação de que o fetiche tecnológico deve se impor à possibilidade da produção tecnológica e cada vez mais contribuir para o processo de autoconservação emancipatório da espécie humana. Por isso, não é fortuita a recusa de Paulo Freire de separar o desenvolvimento tecnológico da dimensão ético-moral. Na verdade, no transcorrer de tal desenvolvimento e, portanto, de sua materialização, deve-se fazer presente uma postura humanista que se arvora no juízo de valor de que as benesses das mais variadas áreas, tais como saúde e educação, devem pertencer principalmente aos oprimidos que, historicamente, foram alijados de tal usufruto.

Justamente essa consideração crítica de Paulo Freire sobre o desenvolvimento tecnológico suscita a possibilidade de que seus conceitos sejam revigorados na sociedade da denominada cultura digital. Um desses conceitos é a chamada educação bancária. Dito de outra forma, quais são as características atuais do processo de memorização mecânica e da atitude passiva do aluno que, ao ter contato com determinadas informações, como as absorve sem que haja quaisquer tipos de reflexões críticas a esse respeito? Antes de aprofundar a resposta a essa questão, é preciso lembrar como o educador pernambucano definiu o conceito de educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis 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. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam (...) Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 1978, p. 66).

É interessante observar o modo como Freire faz uso da palavra arquivo: a metáfora da identificação dos educandos como arquivos desvela-os como lugares fixos, cujas imobilidades compactuam com a atitude passiva do aluno (a) que se torna incapaz de ser criativo e, portanto, de agir sobre o objeto estudado de modo a criticamente ressignificá-lo. Ao invés disso, os educandos, caracterizados como meras incidências, recebem os conteúdos, memorizam e repetem para seus educadores. Os educandos se transformam em arquivos fixos, assim como seus educadores. Os primeiros se arquivam porque simplesmente apresentam aos educadores os conteúdos depositados sem que haja quaisquer tipos de reflexões que poderiam produzir novos conhecimentos em relação aos objetos estudados. Já os segundos se tornam arquivos, na medida em que a irredutibilidade de suas considerações sobre os objetos é absolutamente confirmada pelas palavras de seus educandos. Não há, portanto, reinvenção de conteúdos, ou mesmo qualquer tipo de transformação em relação àquilo que fora previamente comunicado.

No final da década de 1960, data de publicação da obra seminal de Freire, “Pedagogia do oprimido”, fazia sentido conceber a palavra arquivo como um tipo de lugar em que as informações eram depositadas, de tal maneira que aqueles que detinham a sua posse também tinham condições de controlar a produção e disseminação do conhecimento socialmente produzido. Porém, com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, desde o surgimento do telégrafo, a própria produção das informações e, porque não dizer, das notícias, torna-se fragmentada e não mais possível de ser absolutamente controlada.

De fato, quando a velocidade elétrica de transmissão da notícia ultrapassou a velocidade dos corpos humanos e animais que anteriormente a transmitiam, ocorreu uma transformação radical nas dimensões espaço-temporais, na medida em que a transmissão informacional elétrica “levou-nos a um mundo de simultaneidade e instantaneidade que foi além da experiência humana” (Postman, 1985, p. 84). Embora a origem dessa modificação estrutural da comunicabilidade humana se fundamente na inauguração de processos revolucionários de produção e disseminação simultâneas e instantâneas de informações, não há como comparar a simultaneidade e instantaneidade do telégrafo com as da Internet.

Justamente, o desenvolvimento das forças produtivas de ordem tecnológica faz com que, atualmente, uma nova ontologia se torne hegemônica quanto ao modo como os seres humanos produzem suas existências, pois na sociedade da cultura digital, ser significa ser percebido e perceber-se como fluxo de arquivos digitalmente elaborados. Isso ocorre na medida em que o ato de digitalmente se arquivar se torna uma espécie de impulso cultural que tem como propriedade principal possibilitar o reconhecimento dos outros e de si próprio como interventores ao compartilharem as informações, sobretudo por meio das redes sociais, em quaisquer espaços e tempos.

Conseqüentemente, as “transformações no arquivo digital, entre fluxos e classificação, nos direcionam ao coração das questões sobre a constituição, a formação e o armazenamento do conhecimento na era atual” (Featherstone, 2006, p. 591). Diante desse admirável mundo novo, não se pode ter a consciência ingênua de que os fluxos contínuos e simultâneos de informações digitalmente coletadas, armazenadas, filtradas, classificadas e interpretadas gerarão estruturas de participação arquivadas que sejam exclusivamente afeitas ao fomento de relações democráticas e igualitárias entre as pessoas. Na verdade, cada vez mais predomina a chamada economia da atenção, de tal modo que todos os cliques que são feitos nos computadores sejam metrificados, com vistas a direcionar propagandas e estimular desejos de consumo que nem mesmo ainda existem.

No atual capitalismo de vigilância (Zuboff, 2019), as formas de comportamento são tendencialmente previsíveis e metrificáveis, uma vez que as correlações algorítmicas tornam-se capazes de metrificar e estabelecer padrões de reconhecimento que facilitam sobremaneira a imposição de juízos-sentenças, cujos rótulos decorrentes classificam tanto os perfis dos consumidores quanto atribuem, por meio de um discurso pretensamente científico, etiquetas preconceituosas em relação a determinados indivíduos. Isso ocorre quando os *softwares* dos carros da polícia estadunidense correlacionam algoritmicamente dados coletados e classificam pessoas negras como possíveis criminosos somente porque elas estão em um lugar determinado e em um tempo específico (Noble, 2018).

Mas, se faz sentido a constatação freireana de que a tecnologia não pode ser nem endeusada e nem demonizada, justamente porque se trata de um processo social, essa mesma tecnologia digital de coleta, armazenamento, filtragem, classificação e

interpretação de dados pode ser utilizada para fazer com que o preconceito delirante e as práticas de barbárie sejam identificados e combatidos. Para tanto, o poder algorítmico de correlacionar quaisquer tipos de dados em quaisquer tempos e espaços não pode bastar-se em si e por si, como se as correlações fossem totalmente autossuficientes frente aos objetivos alcançados.

Na realidade, tais correlações de informações podem ser utilizadas para que as causas dos fenômenos e objetos em pauta sejam conhecidas, como também balizar a postura ético-moral que pode decorrer das relações feitas entre as razões pelas quais historicamente algo aconteceu, de tal forma que a reflexão consequente do tempo presente possa delinear o surgimento de novos futuros. É por isso que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, com sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (Freire, 1996, p. 17). Dessa forma, utilizar a tecnologia digital algorítmica para que as correlações feitas entre as informações remetam ao conhecimento das causas dos fenômenos investigados pode suscitar o reconhecimento da inseparabilidade das dimensões cognitivas, afetivas e ético-morais. É dessa maneira que a mecanicidade da memória digital pode favorecer o desenvolvimento de práticas de resistência em relação à mecanicidade mnemônica da educação bancária na sociedade atual.

Seguindo essa linha de raciocínio, há outro conceito desenvolvido por Freire que pode ser revitalizado no contexto da cultura digital, com vistas à sua superação: a chamada hospedagem do opressor. Ao comentar um dos principais elementos do modo como os oprimidos hospedam o opressor em si, Freire enfatizou o conceito de prescrição, ou seja, a forma como uma consciência, no caso a opressora, se impõe, por meio de normas e preceitos, à outra, no caso a consciência dos oprimidos, “daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora (Freire, 1978, p. 35).

No contexto no qual Freire elaborou o conceito de hospedagem do opressor, as prescrições dos opressores eram diretas e evidentes, especialmente se forem considerados as normas e preceitos de um tipo de *ethos* militar que fora internalizado pelos oprimidos. A própria frase: “Brasil: ame-o ou deixe-o”, um dos lemas da ditadura militar brasileira, tornou-se um paradigma que prescrevia de forma evidente a norma dos que

deveriam acatá-la e dos que precisariam deixar o país, caso não compartilhassem com essa subordinação.

Já no período da cultura digital, torna-se relevante analisar as medições socioculturais que dão forma à atual hospedagem do opressor. É preciso considerar o modo como as prescrições são feitas atualmente para que a consciência hospedeira da consciência opressora possa ser delineada, ao mesmo tempo em que ela se materializa em práticas opressoras. Pensar o sentido atual das prescrições implica, na verdade, em refletir criticamente como as notícias falsas são produzidas, disseminadas e incorporadas por um número incomensurável de pessoas por meio, principalmente, de certas estruturas de participação arquivadas nas redes sociais. Com efeito, as denominadas *fake news* deixam de ser consideradas fragmentos apartados de seus contextos de origem e passam a ser distribuídas como verdades absolutas, inquestionáveis. De certa forma, as *fake news* são herdeiras diretas daquele “estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (Adorno, 2010, p. 33).

Adorno enfatizou a forma como as notícias se tornavam fragmentos de informações efêmeras, as quais tinham como principal premissa impactar os indivíduos para que pudessem ser consumidas como produtos da indústria cultural do final de século XX. No lugar da experiência formativa, arvorada na religação histórica do indivíduo com os contextos originários das informações obtidas, de tal modo que pudessem ser transformadas em conceitos do presente que fomentariam, eticamente, outras relações consigo mesmo e com os outros, consolidava-se o estado informativo da indústria cultural que, em função de sua efemeridade e desconexão, solapava as bases históricas do processo formativo e da própria ética. Afeito à mesma linha de pensamento, Paulo Freire observou, tal como foi destacado anteriormente que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, com sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (Freire, 1996, p. 17).

Porém, diferentemente da internalização das prescrições do auge da ditadura militar, feitas de forma imediata e objetiva, o que proporcionava ao oprimido que hospedava o opressor dentro si a resignação de que as coisas eram assim e não poderiam ser diferentes, já na sociedade da cultura contemporânea, as prescrições tornam-se opacas

diante da sensação de empoderamento desfrutada pelo indivíduo que produz e propaga *fake news*, ao mesmo tempo em que se identifica narcisicamente com outros que procedem dessa forma.

É por isso que a produção e disseminação de notícias falsas alimentam e retroalimentam os denominados discursos de ódio. No lugar do comportamento resignado, na atual hospedagem da opressão, entra em cena a sensação de intervenção do indivíduo que não reconhece sua situação de oprimido e, concomitantemente, crê exercer ativamente seu papel social de cidadão quando dissemina *fake news* por meio das suas estruturas de participação arquivicas em suas redes sociais. Para ele, esse papel é praticado quando posta e repostada notícias falsas capazes de negar a relevância de se vacinar contra a covid-19, bem como afirmar o preconceito delirante nas formas da misoginia, do sexismo, da homofobia, da postura contrária à ciência, do racismo, entre outras, tudo isso feito em nome da manutenção dos chamados bons costumes.

Frente à propagação do preconceito delirante na ambiência virtual, a escola possui papel central na produção de uma estrutura curricular cujas premissas se fundamentem também na crítica da suposta neutralidade da produção das informações e de suas articulações, com vistas à produção de conhecimentos nas mais variadas áreas. Para tanto, há que se repensar a forma como os (as) professores (as) intervêm no processo de correlacionar tais informações também de acordo com a atualização do pensamento de Freire. A esse respeito, torna-se imprescindível a lembrança do modo como o educador pernambucano concebeu as características da intervenção do professor no processo conjunto de produção dos conhecimentos:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. (...) O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem porque contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesmo da discordância (Freire, 1996, p. 35).

Se há discrepância entre o discurso pretensamente igualitário e uma prática autoritária, então os alunos (as) notarão essa incoerência do professor (a) como algo que afetarà decisivamente o relacionamento entre ambos. Já quando prevalece a coerência

entre o falar e o agir, criam-se condições favoráveis para a produção de práticas de resistência à raiva desmedida que se faz presente nos discursos de ódio nas redes sociais, por exemplo, de tal modo que prevalece, de acordo com Freire, a relação dialógica entre educandos e educadores que se ensinam e se educam mutuamente. Na verdade, a impossibilidade de se conservar o vetor vertical da ordem intelectual hierárquica entre professores (as) e estudantes – vetor esse representado pela educação bancária pautada na transmissão de informações depositadas por professores (as) do alto de seus pedestais – anuncia o espírito objetivo de um tempo, de uma cultura, que tem condições de promover o estabelecimento de uma relação dialógica entre os agentes educacionais, que se esteia em outro tipo de vetor e ao trato com estudantes: o da *diretividade horizontal*.

A tomada de posição do professor (a), que testemunha diretamente suas escolhas a respeito do mundo da vida diante dos estudantes, é feita de uma tal maneira que ele reconhece que os conteúdos, referentes ao estudo de um determinado objeto, não são de sua exclusiva propriedade, mas sim devem ser compartilhados com os estudantes, os quais também se sentem estimulados a utilizar recursos digitais para apresentar ao professor informações até então desconhecidas. Dessa troca de informações podem ser elaborados novos conceitos que exortam os agentes educacionais a refletir eticamente sobre as consequências de seus comportamentos em relação ao outro, engendrando-se a denominada formação digital. Ou seja, um tipo de formação cujo aprendizado dos conteúdos digitalmente assimilados não pode jamais se despegar das discussões sobre os juízos éticos e práticas morais dos educadores (as) e educandos (as), tal como sempre argumentou Paulo Freire em seus escritos.

Ao incentivar a participação ativa dos estudantes, alusiva à reflexão do vínculo entre ética e conhecimento, o professor (a) estabelece, mediante o uso dos recursos digitais e dos ambientes virtuais com seus estudantes, um novo tipo de contato corporal com as ideias destacadas anteriormente. Da troca de informações pode ser suscitado o movimento que faz com que novos conceitos sejam mutuamente produzidos, revitalizando-se, no contexto da cultura digital, a ressignificação dos agentes educacionais, de tal modo que “um ensinando, aprende; outro, aprendendo, ensina” (Freire, 1996, p. 69).

Na sociedade de acesso e compartilhamento *online* de informações mais do que nunca se faz necessário que os educadores (as) estejam abertos a incorporar os saberes

de experiências feitos dos educandos (a), de tal maneira que se consolide uma relação dialógica, cuja horizontalidade possibilita fazer com que a diretividade do(a) professor(a) não seja percebida como restritiva e autoritária. O professor passa a ser valorizado justamente porque os alunos (a) o (a) veem como alguém cujo domínio de determinado conteúdo é apresentado junto ao convite de trabalho mútuo de elaboração conceitual, um trabalho feito com, e não para, o corpo discente. Se primar essa relação dialógica entre os agentes educacionais, então origina-se um clima cultural democrático que faz com que se torne impreterível a defesa do processo de socialização na/da instituição escolar.

É por isso que o sentido da palavra diálogo não pode ser exclusivamente entrelaçado à palavra técnica (sendo esse o sonho do ideário *homeschooling*), como se restringisse instrumentalmente o objetivo de se obter um determinado resultado, ou uma tática, uma vez que isso

(...) faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (...) o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre a realidade tal como a fazem e re-fazem (Freire; Shor, 1987, p. 122-123).

É por meio do estabelecimento de relações dialógicas entre os (as) educadores (as) e educandos (as) que se torna possível fazer com que as pretensões de validade de ambos sejam apresentadas e respeitosamente defendidas, até que sejam concebidos consensos que os transformam em agentes educacionais, em interventores. Nesse sentido, se for recuperada a etimologia da palavra currículo, a saber, o conhecimento que é produzido em curso, então torna-se possível pensar a forma como os educadores (as) e educandos (as) poderiam utilizar a tecnologia digital algorítmica para correlacionar conjuntamente os fluxos informacionais em curso com seus contextos históricos, com o objetivo de que fossem produzidos mutuamente novos conceitos. É preciso repensar o modo de concepção do currículo como conhecimento derivado da correlação histórica e ética de fluxos de informações concernentes às estruturas de participação arquivadas digitais, por parte dos agentes educacionais. Para tanto, seria relevante retomar as considerações de

Michael Young sobre o conceito de currículo face à atual sociedade da cultura digital e articulá-las com o pensamento crítico de Paulo Freire.

PAULO FREIRE E MICHAEL YOUNG: REPENSAR A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NA CULTURA DIGITAL

Feitas as considerações anteriores, notabiliza-se a forma como o pensamento de Paulo Freire se faz presente nas concepções de Michael Young sobre a relevância de se elaborar uma proposta curricular fundamentada na apropriação, por parte dos agentes educacionais, do conhecimento sistematizado e acumulado da humanidade, o qual reverbera na relação entre forma e conteúdo das disciplinas escolares. Sendo assim, se tais disciplinas se pautarem exclusivamente nas experiências dos (as) alunos (as), corre-se o risco de o conhecimento sistematizado de cada disciplina ser simplesmente desconsiderado, o que implicaria em prejuízos decisivos nos processos formativos tanto de educadores (as), quanto de educandos (as). Em termos freireanos, equivaleria a reduzir a experiência formativa dos agentes educacionais exclusivamente aos saberes de experiência feitos, sem que houvesse quaisquer esforços para realizar a passagem de tais saberes para a consolidação das bases conceituais de uma educação sistematizada e problematizadora. Daí a confusão que habitualmente se faz quando a práxis pedagógica se restringe unicamente às experiências dos (as) alunos (as) em nome de uma pretensa preocupação de que, se não for dessa forma, os membros do corpo discente não se sentirão estimulados a participar ativamente das aulas e desconsiderarão os conteúdos estudados. “Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo e não *ficar* nele”, assevera Freire (1992, p. 71). É por isso que, diferentemente da concepção bancária de educação, a concepção problematizadora “sabe que, se o essencial do ser da consciência é sua intencionalidade, seu abrir-se para o mundo, esse – como mundo da consciência – se constitui como ‘visões de fundo’ da consciência intencionada para ele” (Freire, 1978, p. 120).

Na verdade, se houver a imposição bancária dos conteúdos, criando o movimento emancipador no sentido dos educadores (as) construírem o conhecimento com, e não para, os (as) educandos (as), então será fortalecida a resistência dos educandos de se reconhecerem como partícipes, como interventores da elaboração e reelaboração do

conhecimento já sistematizado, na medida em que esse seria depositado nos (nas) alunos (as), identificados como arquivos, tal como foi mencionado anteriormente. Ou então, esse mesmo conhecimento seria como descartado, justamente por se tratar de algo que não motivaria os (as) educandos (as) a trabalhá-lo conjuntamente com os (as) educadores (as), restando, portanto, somente debruçar-se sobre as experiências dos educandos (as), na tentativa de estimulá-los a participar das aulas. Esses dois equívocos coadunam-se na forma de um erro fundamental: considerar que trabalhar o conhecimento sistematizado e acumulado da humanidade significa necessariamente fazê-lo por meio da educação bancária.

Se a relação de causa e efeito entre conhecimento sistematizado e educação bancária for feita, consuma-se a impossibilidade do (da) educador (a) exercer sua prática pedagógica de forma diretiva-horizontal, especialmente porque a problematização dialógica dos conteúdos apresentados ocorre de maneira mecânica e não histórico. É por isso que: a concepção e a prática ‘bancárias’ imobilistas, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens (Freire, 1978, p. 83).

Seguindo essa linha de raciocínio, transformar a realidade objetiva torna-se um imperativo da ação humana. “Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (Freire, 1978, p. 39).

Reconhecer pessoas, e não homens, como seres históricos foi o que fez Paulo Freire, em uma autocrítica transformadora, admitir, na sua “Pedagogia da Esperança”, ter cometido o erro de “fixar” a humanidade na palavra homem em seus escritos anteriores, tal como aconteceu nesse texto acima destacado da “Pedagogia do Oprimido”. Consequentemente, Freire assim questiona o machismo da linguagem: “Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: *elas são todos trabalhadores dedicados?*” (Freire, 1992, p. 67). A compreensão da mediação da ideologia machista na linguagem sinaliza exatamente a contextualização histórica dessa mesma ideologia, de tal modo que ela se torna passível

de ser criticada, fomentando-se assim a mudança de comportamento necessária em direção à uma sociedade menos sexista e mais igualitária.

Justamente esse elemento da contextualização histórica, também sobrelevado por Michael Young, especialmente com o escopo de se evitar as já mencionadas três consequências danosas, tanto aos agentes educacionais quanto à própria escola: 1) Se o conhecimento historicamente contextualizado é apartado dos (das) alunos (as), então, como serão “fixados” em suas experiências, de tal maneira que dificilmente terão a oportunidade de se emanciparem como cidadãos e cidadãs socialmente interventores (as); 2) Os (as) professores se transformam bancariamente em prescritores (as) de um receituário que simplesmente confirmará o aqui e agora do conhecimento dos educandos (as) e nada mais do que isso; 3) A ambiência escolar se reduzirá a um espaço de convívio destituído de sua característica transformadora, com vistas à construção de inéditos viáveis por parte dos agentes educacionais, que assim se afirmariam como indivíduos passivos e conformados com sua condição de ser menor, de alguém que se torna incapaz de fazer uso do conhecimento para, kantianamente falando, interferir no tecido social por meio de uma práxis cultural libertadora da condição de opressão. É por isso que, para Young, não há como descartar o papel crítico da teoria do currículo, assim, o “que está claro para mim é que a visão normativa da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo – dizer aos professores o que fazer – se estiver separada de seu papel crítico” (Young, 2014, p. 5).

Justamente em nome desse caráter crítico, na sociedade da cultura digital, torna-se imprescindível revitalizar historicamente o aparato conceitual elaborado por Freire, principalmente em relação ao sentido por ele consubstanciado às chamadas codificação e descodificação das situações existências concretas. De acordo com Freire, a descodificação de uma situação existencial codificada provoca uma postura

(...) que implica num partir abstratamente até o concreto, que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto, (a situação existencial concreta), e do objeto como situação em que está o sujeito. Esse movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá numa análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração como percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (Freire, 1978, p. 114).

Exatamente essas ponderações de Freire, feitas no contexto da “Pedagogia do oprimido”, suscitam o estabelecimento da reflexão crítica dos significados da codificação e da descodificação das situações existências concretas da sociedade da cultura digital. Descodificar uma situação concreta implica, por exemplo, na defesa de uma proposta curricular que incentive a perenidade de uma postura dialógica crítica por parte dos educadores (as) e educandos (as) em relação à aparência de verdade de notícias falsas, de modo a suscitar o entendimento da historicidade de tais notícias, bem como os contextos nos quais foram produzidas, com vistas ao imperativo de fazer com que: 1) A realidade se torne menos espessa, na medida em que a abstração se transforme na percepção crítica do conceito de *fake news*; 2) Seja impulsionada a existência de um clima cultural afeito à sensibilização daqueles que identificam as várias formas da ideologia preconceituosa de tais notícias e procuram transformar suas práticas, as mesmas práticas que caminham em direção à construção do inédito viável de uma sociedade que não compactue com ações racistas, sexistas, machistas, homofóbicas, entre outras formas de materialização do preconceito.

Descodificar uma situação concreta também demanda o conhecimento técnico necessário para a produção de algoritmos capazes de imediatamente identificar preconceitos (Pasquale, 2024) de tal maneira que essa capacidade técnica não se restrinja ao poder de uma elite programadora. Se a tecnologia pode ser definida como um processo social (Marcuse, 1999), então seu conjunto de técnicas, bem como os saberes que as produzem, podem ser também apropriados pelos oprimidos que atualmente lutam para o arrefecimento das situações concretas de opressão. É dessa forma que o domínio tecnológico da mecanicidade da memória digital pode contribuir para o recrudescimento da resistência à mecanicidade mnemônica da educação bancária na cultura digital.

CONCLUSÃO

Dominar não somente as técnicas, como também saber utilizar as correlações estabelecidas pelos algoritmos digitais, torna-se um elemento decisivo para uma proposta curricular que tenha como escopo contribuir para a efetivação da denominada cidadania digital crítica. Na verdade, tal como Freire e Young observaram, não existe a pretensa neutralidade tanto em relação à produção quanto à disseminação do conhecimento. Não

há como, portanto, separar a dimensão cognitiva da ético-moral, como se fosse possível aprender qualquer conteúdo curricular destituído da reflexão e do comprometimento ético de que a tecnologia, como produção humana que é, precisa ser coletivamente apropriada. Essa apropriação precisa ser realizada, sobretudo pela grande maioria de pessoas cujos trabalhos engendraram as condições materiais das forças produtivas, notoriamente as que se referem à tecnologia digital, e que são alijadas do domínio de tal tecnologia, uma vez que esse permanece como posse de uma elite programadora.

Por isso, tanto o conhecimento técnico, relativo à produção dos *softwares* educacionais quanto a decodificação das notícias falsas cuja disseminação pode definir os resultados de quaisquer processos eleitorais, por exemplo, precisam ser componentes de uma concepção curricular capaz de empoderar os (as) educadores (as) e educandos (as), fazendo-se com que esses se transformem em interventores, em agentes críticos da barbárie, principalmente na forma da produção e reprodução do preconceito delirante. Por isso, torna-se fundamental tal domínio técnico para que a governança educacional digital (Willianson, 2017, p.69) possa ser exercida não só por grandes conglomerados educacionais, tal como a Pearson, mas sim por agentes educacionais cujas práticas se comprometam com o esforço de construir um mundo mais justo e igualitário. Para tanto, ao invés da imposição bancária de fórmulas preestabelecidas ou do espontaneísmo, seu irmão siamês, é preciso incrementar a rigorosidade metódica do pensar certo.

Para Paulo Freire, por um lado, o clima do pensar certo não compactua com o das fórmulas preestabelecidas. Porém, por outro lado, “seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo” (Freire, 1996, p. 49). Essa mesma rigorosidade metódica também pode ser notada na defesa intransigente de Michael Young de que tanto a licenciosidade quanto o espontaneísmo devem ceder seus lugares na ambiência educacional ao apoderamento consistente e profundo do conhecimento sistematizado e gradativamente acumulado pela humanidade. Não por acaso, Young questiona a presença do chamado medo do conhecimento, inclusive por parte de muitos teóricos da educação críticos, a ponto de lançar a seguinte questão: “o que aconteceu com a ideia iluminista de que o conhecimento é a única fonte real de liberdade?” (Young, 2016, p. 14).

A resposta de uma questão como essa remete à atualização da premissa kantiana do “ouse saber” (Kant, 2005), sobretudo na sociedade da visibilidade absoluta que, paradoxalmente, torna a realidade ainda mais espessa e opaca quando seus membros acatam passivamente as mentiras das notícias falsas, tais como a de que a vacina contra a covid-19 deveria ser evitada, caso contrário seu RNA mensageiro poderia causar inevitavelmente a morte de pessoas idosas.

Face a esse contexto, mais do que nunca se deve açular curricularmente a apropriação do conhecimento sistematizado e acumulado, na forma do domínio do aparato tecnológico e da reflexão crítica sobre as notícias falsas e discursos de ódio tão presentes nas redes sociais. Se for dessa forma, não somente o currículo se torna poderoso, como também os (as) educadores e os (as) educandos (as) se empoderam porque se tornam sujeitos eticamente interventores (as), em meio à postagem e repostagem perene de informações na sociedade da cultura digital.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.; LASTÓRIA, L. (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-41.

FEATHERSTONE, M. **Theory, Culture & Society**, v. 23, n. 2-3, p. 591-596, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0263276406023002106>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263276406023002106>. Acesso em: 01 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view>. Acesso em: 01 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento. In: Kant, I. **Textos seletos**. Petrópolis: editora Vozes, 1783. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5158861/mod_resource/content/1/09.%20Kant.%20O%20que%20%C3%A9%20o%20Esclarecimento.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Unesp, 1999.

NOBLE, S. U. **Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism**. New York: University Press, 2018.

PASQUALE, F. **Las nuevas leyes de la robótica: defender la experiencia humana em la era de la IA**. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2024.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1985.

WILLIANSO, B. **Big data in education: the digital future of learning, policy and practice**. London: Sage, 2017.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142851>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2024.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa** v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143533>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2024.

ZUBOFF, S. **The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power**. London: Profile Books, 2019.

Endereço para correspondência: Rua José Riga, 176, Bairro: Samambaia, Cep: 13565-560, São Carlos, São Paulo. Telefone (16) 996106568
E-mail: dazu@ufscar.br

Recebido em: 01/09/2024
Parecer em: 20/09/2024
Aprovado em: 10/10/2024