

A CURADORIA DE CONHECIMENTO COMO BASE PARA UMA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA HUMANIZADORA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

KNOWLEDGE CURATION AS THE BASIS FOR A HUMANIZING SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL CULTURE

Fernando Roberto Amorim Souza¹
Núria Pons Vilardell Camas²

Resumo

O presente estudo traz o recorte de uma pesquisa maior que estuda a curadoria do conhecimento na cultura digital para a educação científica. Busca responder à questão de como trabalhar o processo de ensino e aprendizagem, na cultura digital, motivando e mobilizando estudantes em torno da educação científica. Tem como objetivo descrever dialogicamente o processo de ação pedagógica de um professor de geografia na execução de um método de ensino de curadoria de conhecimento com base no ideário freiriano. Tem abordagem qualitativa, empírica e natureza narrativa. A experiência e a vivência do professor com o fazer pedagógico são narradas neste trabalho e conduzem a pensar a educação com a história de vida, envolvendo-nos para compreender como se faz diferente para motivar os estudantes e despertá-los para a criticidade e a criatividade, condição *sine qua non* para a educação científica e tecnológica.

Palavras-chave: Cultura Digital. Curadoria de Conhecimento. Educação científica. Freire.

Abstract

The present study brings the cutout of a larger research that studies knowledge curation in digital culture for science education. It seeks to answer the question on how to work the teaching and learning process, in digital culture, motivating and mobilizing students around science education. It aims to describe dialogically the process of pedagogical action of a geography teacher in the execution of a teaching method of knowledge curation based on the Freirean idea. It has a qualitative, empirical approach and narrative nature. His experience and his living with pedagogical doing are narrated in this work and lead us to think about education as life history, involving us to understand how it is done differently to motivate students

1 Doutorando no Programa Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Licenciado em Geografia e bacharel em Psicologia. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação a Distância e Tecnologias Digitais (IFPR/CNPq). É professor efetivo no Instituto Federal do Paraná. E-mail: fernandoamorimsouza1@gmail.com

2 Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Associada no Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Professora-pesquisadora do Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná e do Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (Mestrado e Doutorado) na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: nuriapons@gmail.com

and awaken them to criticality and creativity, a *sine qua non* condition for scientific and technological education.

Keywords: Digital Culture. Knowledge Curatorship. Science Education. Freire.

Introdução

O presente estudo aborda o processo de ensino e aprendizagem no contexto da cultura digital, cuja característica principal é o excesso de informações que circulam pelas redes e fácil acesso pelos estudantes. A partir disso, questiona-se: como motivá-los considerando que a maioria acha uma videoaula de cinco minutos no YouTube mais eficiente que 45 minutos na presença do professor em sala de aula? Como superar o ensino tradicional para mobilizar os estudantes em torno da educação científica escolar? Essas inquietações levaram um professor de Geografia a pensar um processo de ensino e aprendizagem, no contexto da cultura digital, com base no ideário freiriano. Partindo das análises da narrativa do professor pesquisado, observamos a mudança no seu fazer pedagógico, considerando todas as conjecturas que descrevemos neste texto. Do ensino tradicional, de aulas expositivas para um processo de aprendizagem dialógico com o uso da curadoria de conhecimento, ou seja, a curadoria de conhecimento como recurso alternativo para se adequar ao processo de ensino e aprendizagem no contexto que caracteriza a cultura digital.

Trazemos como concepção de curadoria do conhecimento o entendimento de Camas e Fofonca *et al.* (2020, p. 120) que é o que alimenta pela aprendizagem contínua para a vida, fornecendo conteúdos relevantes, levando ao pensamento crítico, considerando a necessidade real dos estudantes a aprenderem a pesquisar e a selecionar fontes diversas e seguras de conhecimentos construídos e constituídos coletiva e individualmente, de modo objetivo e subjetivo. Nesse sentido, “conquistam uma maior potencialidade deste curar diante do avanço das tecnologias digitais e imersivas, possibilitando dizer que a mola mestra propulsora ou o próprio coração de um desenvolvimento curador é a criticidade na pesquisa”, sendo assim, “também é por meio da curadoria que ocorre a intersecção entre pesquisa e autoaprendizagem” (CAMAS *et al.* 2020, p. 120).

As narrativas do professor, nessa pesquisa, dão conta da viabilidade de uma metodologia da curadoria do conhecimento, na cultura digital, para a educação científica e tecnológica comprometida com a prática dialógica, humanizadora e problematizadora preconizada por Freire (2021), contrapondo-se a uma educação científica tradicional e controversa apoiada

nos conteúdos ou mesmo descontextualizada das realidades concretas dos próprios alunos.

Pensando a educação, questionamo-nos em como transformar informações em conhecimento nesta era digital, numa sociedade reduzida a informações? Traçamos como objetivo maior compreender o uso da curadoria de conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem e sua relação com a realidade concreta dos estudantes a partir do pressuposto freireano da educação dialógica, dialética, humanizadora e problematizadora. Tal educação vista como possibilidade de se transcender à educação tradicional verticalizada, baseada em conteúdos escolares, que Freire (1989) chama de educação bancária, na qual o professor deposita conteúdos durante todo o ano letivo e os alunos ouvem, leem, copiam e reproduzem passivamente toda a orientação passada pelo professor.

A pesquisa é de cunho qualitativo (CRESWELL, 2014) e natureza narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 1995; 2011), entendida como a gênese da consciência histórica, e descreve a metodologia utilizada na reflexão da criação do professor em sala de aula. Organizamos o presente estudo inicialmente em uma discussão teórica que nos encaminha ao percurso metodológico e o diálogo com Paulo Freire na releitura de seu método para entender aquele que foi criado pelo professor-pesquisador em sua ação pedagógica.

Refletir a história para traçar o hoje

Desde o advento da revolução industrial, a educação e consequentemente o papel da escola entraram no debate para definir a relação entre a escolarização e o trabalho. A força do capital passou a estabelecer as demandas e determinar as características da sociedade capitalista. Essa problemática tem sido ostensivamente discutida desde então, quando o capital começou a ditar as suas necessidades e a escola deveria atendê-las, inclusive evidenciando a sociedade de classe, a qual determina a divisão de quem deveria (ou não) ser escolarizado (TORRES SANTOMÉ, 1998). Apesar de o autor chamar a atenção a essa situação no final dos anos 1990, adentramos o século XXI com a educação segundo diretrizes neoliberais, no caso brasileiro regradada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com uma proposta de ensino embasada em habilidades e competências. Isto é, um ensino voltado ao pragmatismo vazio de discussões filosóficas, alinhando-se às determinações para atender ao capital, conduzindo à padronização das pessoas, das coisas e dos processos, ou seja, as velhas ideias, agora em nova roupagem.

Pode-se afirmar que as diretrizes curriculares previamente concebidas trazem, como problema em si, o fato de se consolidarem em objetivos antagônicos com a intenção de fazer os sujeitos epistemológicos voltados a dar respostas críticas e criativas às questões, na realidade concreta. Assim, o foco do ensino não está no sujeito, mas no fazer, cada vez mais, sujeitos produtivos, sob o discurso de atender às necessidades econômicas (TORRES SANTOMÉ, 1998), responsabilizando-os pelo seu próprio sucesso ou fracasso, como se fossem algo apartado do sistema como um todo. Nesse sentido, Freire (2021) lembra-nos que “um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (p. 46). Isso se estabelece com as relações de poder intrínseco no currículo (BOURDIEU, 1992; GOODSON, 2007). Na visão desse último autor, a prescrição curricular mais que ditar o que se deve ensinar e aprender, é manter todo o controle concentrado na intencionalidade do poder vigente.

Via de regra os debates sobre as diretrizes curriculares têm sempre representantes do poder econômico envolvidos, seja diretamente, seja por forma de financiamento. Especificamente, no Brasil, a construção da política curricular teve forte influência de movimentos como Todos Pela Educação, Fundação Itaú, Fundação Lemann, entre outros, reforçando e consolidando as características de uma educação hegemônica, comprometida com um projeto neoliberal a partir do entrelaçamento do Estado e do mercado (SILVA, 2019). Entre as consequências, temos um currículo determinista e prescritivo de conteúdos escolares instrumentais, no qual o poder dominante prescreve, cabendo aos dominados seguir essa prescrição (FREIRE, 2021), voltados exclusivamente à formação, na qual o sujeito aprende na escola simplesmente o que fazer (habilidades) e como fazer (competências), com vistas a atender a uma sociedade de capital que exige cada vez mais pessoas produtivas.

Enfatiza-se o operacional e excluem-se as discussões do porquê fazer (criticidade), pois não interessa à sociedade produtiva os questionamentos sobre a funcionalidade do sistema, mas sim a *performance* para sua manutenção. O lugar de cada um está determinado pela meritocracia, atribuindo a responsabilidade individual por construir o próprio espaço na sociedade concorrente. Intencionalmente, nunca se fala da culpabilidade de uma estrutura sociopolítica concebida para manter as perversidades, a qual privilegia uma pequena minoria opressora, que consolida um abismo social sem precedentes, marcado pela violência simbólica humanitária (BOURDIEU, 2004), como a fome, a injustiça e as desigualdades sociais.

É importante trazer esse debate à tona, pois estamos falando de educação permeada pelo digital, na qual o que ensinar, como ensinar e a escola, enquanto centralizadora da formação, não tem sentido como é. A prescrição destoa da aprendizagem autônoma e da educação na era digital, sobre a qual falaremos um pouco mais adiante. Ademais, as fortes diferenças geográficas, culturais e educacionais presentes na sociedade não permitem pensar na padronização do currículo ou em diretrizes nessa direção e só reforçam a educação bancária (FREIRE, 2021), centrada na transmissão de conteúdo, na verbalização expositiva de aulas, na avaliação somativa dos conhecimentos, no controle da leitura, na coisificação do sujeito ao proibi-lo do pensar verdadeiro.

Pensar a padronização do currículo no contexto de nossas desigualdades e diversidades, como alavanca para o suposto crescimento econômico, é instituir “a lógica da competitividade na base do pressuposto de que o mundo pode se tornar uma imensa planície, fazendo com que a educação deixe em segundo plano sua missão de formação pública e cívica” (PACHECO, 2009, p. 397). Na verdade, é a institucionalização de mais uma contradição para a educação, isto é, uma tentativa de romantizar a perversidade da globalização que se sustenta na violenta tirania das informações, cuja distribuição esconde ou deforma a realidade como ela é e a tirania do capital, apresentada como vital para a economia e a sociedade (SANTOS, 2000). Como refere o autor, um pensamento único ou padronizado é o que fundamenta o totalitarismo, cujo sustentáculo está na competitividade, no consumo desenfreado e na confusão de ideias para justificar a própria padronização do tudo ou a coisificação da sociedade. Essa ideia é também reforçada quando Freire (2021) chama a atenção à desumanização do ser.

A tangibilidade disso é a preocupante ação curricular de menos Filosofia, menos Sociologia e mais das disciplinas operativas-instrumentais fundamentadas no pensamento científico newtoniano-positivista-cartesiano, na lógica empirista dos dados. Nesse sentido, atribui-se à Química, à Física e à Biologia um peso extremamente pesado na formação dos sujeitos, porém como especialistas de um pedaço do todo e analistas de fenômenos da representação de uma suposta realidade, como se a ciência não fosse o resultado da construção humana, da própria humanidade, a qual nem sempre cumpre o papel de humanizar o sujeito, pois, como diz Freire (2021), não prioriza a “hominização” como um processo de torná-lo mais humano, “momento em que a consciência ganha a dimensão da transcendentalidade” (FIORI, 2021, p. 25).

Ao que parece, o abolicionismo não nos libertou da cultura de exploração e da opressão. A escola deveria se comprometer criticamente com essas contradições, não oferecendo como normalidade uma anormalidade, propagada no discurso reacionário de uma sociedade democrática ou, mais específico, de uma escola democrática, conforme nos alerta Snyders (2005), para dissimular um sistema educacional verdadeiramente meritocrático, elitista e excludente.

Para que a escola cumpra o desejo das classes dominantes, ela precisa ser vista como neutra, apolítica e acima das classes, cuja meritocracia tem papel importante para desviar o foco, transferindo a responsabilidade do sucesso para o plano individual, de quem estuda e se esforça. Nas palavras do autor:

[...] a escola, a pretexto de ser neutra, não aborda as questões que estão na base da existência das crianças, acima de tudo das crianças proletárias: os salários, as greves, o desemprego, as guerras coloniais. Tal escola transforma-se numa escola do silêncio para a criança, uma escola de morte: a escola torna-se estranha e distante, e são os filhos do proletariado que mais duramente o sentirão, isto é, os que mais se expõem à reprovação e ao insucesso. Enquanto existir uma sociedade de classes, a escola será inevitavelmente escola de classes. A burguesia tenta transformar a escola de massa em instrumento capaz de subjugar os trabalhadores (SNYDERS, 2005, p. 31-32).

Assim, a escola deve assegurar “ao sistema existente a consagração de que necessita para se defender: Ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito... as diferenças econômicas e escolares em distinções de qualidade” (SNYDERS, 2005, p. 172).

Essa estrutura objetiva nos faz acreditar em uma realidade criada como se fosse o normal, quer dizer, a normatização de uma sociedade doente, como diz Freire (1983b), é a mais pura visão ingênua das coisas e dos processos; é a cegueira e o adormecer para as injustiças sociais, que permitem ao opressor a sua ação desumanizadora; é o calar-se perante as ações da escola para manter o *status quo* de uma realidade imposta pela ideologia dominante, chamada por Freire (2021) de falsa consciência. Ao pactuar com isso, a escola também contribui para a desumanização à medida que, ao suprimir o simbolismo cultural endêmico dos estudantes, faz com que neguem sua própria identidade, substituindo-a por outra referência identitária estranha a si, ou seja, uma falsa identidade, como

bem descrevem Horkheimer e Adorno (2002). É a violência simbólica (BOURDIEU, 2004) para se adequar ao determinismo social, de uma consciência ingênua de mundo, como sugerido por Freire (2021).

A formação docente também segue essa lógica, já que os currículos de formação de professores são estruturados, seguindo os parâmetros curriculares vigentes. Como resultado, vêm as reproduções das próprias formações, na sala de aula, focadas na metodologia e nas operacionalizações técnico-pedagógicas dos conteúdos escolares para dar resposta aos processos produtivos.

Aliás, as atuais formações docentes focam mais no conteúdo do que no sujeito participante do processo de aprendizagem e desprezam a concepção de um sujeito ontológico e sua complexidade humana para ater-se à cultura da produtividade (TORRES SANTOMÉ, 1998; BOURDIEU, 1992). Do mesmo modo, não se valoriza o universo particular dos alunos e dos seus saberes singulares de mundo. Quando o recém-formado professor chega à sala de aula, depara-se com uma realidade totalmente diferente da teorizada em sua formação, situação que cria tensão na escola entre atender às imposições ocultas do sistema, limitada a dar respostas imediatas a problemas instrumentais (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002), ou da pressão social ou comunitária atenta às suas próprias dinâmicas. Vários dos nossos jovens estudantes têm demonstrado aversão aos princípios da racionalidade reducionista, do ensino voltado à racionalidade técnica (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002) e da imposição de verdades construídas intencionalmente pela ideologia dominante, cujo nome real é a economia (HORKHEIMER; ADORNO, 2002).

É preciso reverter a lógica especialmente da educação científica e tecnológica apoiada na racionalidade técnica, em um processo assinalado pela cientificação e pela praticidade das coisas. Nesse sentido, a Educação Científica deve estar comprometida com a humanização dos sujeitos, em fazer dele um “ser mais” (FREIRE, 2021, p. 40) a partir do ensino balizado no diálogo, que reconhece o saber como um processo horizontal, sem hierarquização na sala de aula. Quer dizer, parte-se do pressuposto de que ninguém sabe nada e todos sabem tudo, em uma partilha de saberes que vai construindo a aprendizagem em tessituras sobre a realidade concreta (FREIRE, 2021), do microcosmo individual para o macrocosmo coletivo, desvelando o que há por trás da realidade imposta e qual sua intencionalidade.

A cada dia evidenciamos uma sociedade tecnocrata, característica de tudo que anteriormente descrevemos, marcada por um contraditório discurso de modernidade, em que o ensino de Ciências, nas Ciências

Naturais, continua voltado ao forte empirismo de controle de causa e efeito. Nas Ciências Sociais, o imperativo dedutivista tenta isolar a sociedade da sua própria dinâmica e a Matemática, com seus números frios, é o mais puro reforço do empirismo (LATOURET, 2019). Como diz esse autor, apenas pelo fato de ainda se conceber e aceitar a separação das ciências como se os fenômenos sociais e naturais não fossem interdependentes já demonstra o fatal erro, no nosso caso, do ensino de ciências na modernidade.

Essa visão fragmentária tem uma intencionalidade na educação, é manter o ensino na racionalidade técnica, como definida por Schön (2000), descolado da realidade concreta, separado em partes: o ensino, à escola; a política, aos políticos; a economia, aos economistas, e assim as especialidades fazem crer que o mundo é feito de partes, distanciando-nos do entendimento de que somos seres humanos holísticos. Para o mundo compartimentado, o conhecimento e as informações terão suas destinações para manter tudo como está em detrimento às velozes mudanças sociais que ganham impulso com as novas invenções e recursos tecnológicos e, assim, tudo e todos se encontram em um espaço virtual, a fim de criar soluções e confusões ao mesmo tempo.

A informação, o conhecimento e os saberes não são restritos à sala de aula. Após o advento da internet, respiramos a ubiquidade das informações. Estamos imersos em redes virtuais que, com muita rapidez, conectam-nos às informações. É uma nova forma de sociedade, um novo momento que Camas *et al.* (2013) definem como a Era da Cultura Digital ao destacar que a extensão digital do ser humano interligada à internet acaba por dimensionar novos cidadãos dessa nova era digital. A nova geração dessa Era, a geração interativa (CAMAS *et al.*, 2013), tem intimidade demasiada com as tecnologias digitais e transcende o tempo e o espaço geográfico. Porém, não damos conta dos perigos advindos das características da cultura digital, entre elas o excesso de informações que circulam pelas redes e, como tal, podem confundir por estarem carregadas de propósitos opressores, na concepção freireana e com interesses tirânicos, como citado por Santos (2000), ou seja, o excesso de informações pode causar desinformação (PÉREZ GÓMEZ, 2015), para nos manter adormecidos em uma realidade criada.

O percurso da pesquisa

A pesquisa, de cunho qualitativo e narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 1995; 2011; CRESWELL, 2014), descreve o método da prática pedagógica a partir da experiência de um professor no exercício da sua prática docente

em uma instituição de ensino pública, localizada no interior do estado do Paraná, com estudantes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, na disciplina de Geografia.

A pesquisa narrativa consiste em uma dinâmica de viver, reviver, contar e recontar histórias não apenas do narrador, mas também no entrelaçamento da experiência com o pesquisador, cujo papel ultrapassa o viver junto ao narrador da história narrada e fazer a interpretação das narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Segundo os autores, as narrativas são os dados a serem obtidos, os quais podem ser coletados de maneira oral e ou textual ou imagético. Os autores enfatizam que a vida é composta de partes narrativas, das experiências vivenciadas em determinado espaço e tempo e as histórias vividas e narradas têm o papel de educar. Nessa pesquisa, o professor narra sua experiência como ação concreta do seu fazer pedagógico, o percurso, seus calços e percalços, que nos indicam novas possibilidades para o campo da educação.

Por essa razão, Clandinin e Connelly (1995) concebem a narrativa como uma perspectiva de método. Para elas, a pesquisa narrativa considera a história narrada como um fenômeno e a investigação de narrativa (método), ou seja, “[...] a narrativa nomeia a qualidade estruturada da experiência a ser estudada e nomeia os padrões de investigação para seu estudo” (p. 2, tradução nossa). Ainda na visão das autoras, as pesquisas narrativas têm como escopo a ontologia do sujeito, que o habilita a contar suas histórias de vida, e permitem ao pesquisador adentrar na análise do fenômeno, além de observar e descrever as experiências narradas (CLANDININ; CONNELLY, 1995; 2011). Camas *et al.* (2020) corroboram com essa mesma visão ao alertar para as mudanças de contextos educacionais no tocante à cultura digital, envolvendo novos sujeitos e novos objetos de pesquisas que potencializam a práxis a partir da análise contextual.

Orientado pela solidez teórica freireana: o alicerce para a trilha metodológica

As ideias de Paulo Freire partiram das observações práticas do que ele denominou círculo de cultura (FREIRE, 1983a; 2021) ao desenvolver e aplicar um método para alfabetização de jovens e adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte. Há quem confunda e restrinja a prática pedagógica freireana a essa experiência metodológica. Ainda assim, é importante destacar a impossibilidade de compreender conceitualmente o método de maneira isolada do pensamento geral do seu autor e também do contexto histórico.

O pensamento freireano vai ganhando novos percursos durante sua escrita. Sem perder a coerência, vai se distendendo como uma espiral e ganha novos axiomas e complexidade, que envolvem conceitos filosóficos, antropológicos e da própria sociologia. Ele descreve o sujeito como um construto histórico de si mesmo em um entrelaçamento com suas ações de maneira inseparável, como objeto da sua própria consciência (FREIRE, 2021). A tentativa de desprender essas duas condições, do sujeito ter consciência de si a partir da sua própria praxiologia, é uma opressão. É preciso dar condições para que o sujeito se veja como produto da sua própria consciência para que ele promova a sua autoconfiguração e o despertar para sua própria liberdade de condição humana (FIORI, 2021).

Do ponto de vista pedagógico, Paulo Freire propõe o rompimento com a forma tradicional de educação, comprometida mais com a instrumentalização do sujeito do que torná-lo sujeito consciente para essa instrumentalização. Seria incoerente pensar em uma educação humanizadora com foco apenas no fazer. Pensar e fazer, fazer e refletir são indivisíveis, é recursal, o que deve ser entendido como um binômio, uma unidade dialética, assim chamada de práxis (FREIRE, 2021). Assim, a partir da sua prática, são indicados caminhos viáveis para uma educação dialógica que permita ao sujeito, com base em sua própria dialética, envolver-se na sua realidade, enxergar-se e constituir-se como sujeito histórico ativo. Ao dialogar consigo e com o outro, ele constrói uma realidade por ele mesmo idealizada e ao mesmo tempo é reconstruído por esse pensamento, como explica Freire (2014, p. 60):

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando nela algo de que ele mesmo é fazedor. [...] E, à medida que cria, recria e decide, vai se conformando às épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Portanto, na prática educativa freireana, não se pode abrir mão do princípio da dialogicidade, condição que nos coloca enquanto professores no mesmo nível hierárquico dos nossos alunos e que só assim nos permite ganhar sua confiança. Somente nessa posição horizontal conseguimos conversar olho no olho, rompendo o antidiálogo, denominado de depósito de comunicados ou educação bancária (FREIRE, 2019; 2021). A educação dialógica é alimentada pelo amor e pela humildade, guiada pela fé, pela

esperança e pela confiança professor e aluno, e vice-versa. Esses são os princípios basilares preconizados pela concepção freireana para que possamos (professor e aluno) transformar-nos e transformar o mundo que nos cerca.

Nessa ação dialógica, o propósito educativo é, pela reflexão crítica, conduzir (conduzir no sentido de caminhar junto) os estudantes de uma consciência real, aquela vivida em um dado momento, que enxerga o mundo de maneira superficial, de um olhar ingênuo das coisas e que o coloca em zona de conforto, para uma consciência máxima possível, ou seja, a tomada de consciência.

É pela dialética que ele se vê capaz como um sujeito ativo e promotor de mudanças em si e no mundo; é uma ação epistemológica e ontológica recursal, que não tem início nem fim, numa espiralidade movimentando o estudante do seu estado de consciência real para a consciência máxima possível, que vai fazê-lo sonhar e refletir em possibilidades melhores, cujo pensar deve superar as situações-limite e chegar ao que é possível, à consciência possível, ao inédito viável (FREIRE, 2021). Contudo, para se chegar ao inédito viável, há de se superar as chamadas situações-limite (FREIRE, 2021) que exercem sobre nós e, no caso dos estudantes, forte força atrativa para a zona de conforto, mas é a reflexão crítica dessas situações limitantes que materializam a ação transformadora. É preciso um olhar crítico ao que está posto no mundo, como se fosse um código de determinismo social que intencionalmente nos desumaniza e nos coisifica, cuja transformação somente virá ao decodificar, ao desvelar as possíveis intencionalidades e aquilo que nos impede da transformação.

Com base nesses princípios, vislumbramos nas concepções (aqui estão conceitualmente explicadas de forma simples) mais que ideias, mas uma inspiração para a reflexão do fazer pedagógico, inspiração que pode ser a partir dos círculos de cultura em que Freire (2021) desenvolveu sua metodologia, embora tenha negado enfaticamente que nunca inventou nenhum método de alfabetização (GADOTTI, 2004). Contudo, é importante estar atento aos axiomas que evoluíram qualitativamente no curso das obras do autor. Como ponto de partida, para entender o método de formação da consciência crítica, seu desenvolvimento se dá em três etapas (GADOTTI, 2004): 1) Etapa de investigação – pesquisa das palavras geradoras e dos temas geradores. Palavras ou frases previamente pesquisadas pelos alfabetizadores e carregadas de significados e codificadas com o modo de vida dos alfabetizandos; 2) Etapa de tematização – o momento da decodificação das palavras geradoras, contextualizando-as e ligando-as a um núcleo de questões problematizadoras, por exemplo: por meio da

palavra geradora governo, discutem-se os temas geradores, como poder político, papel do povo, participação popular, entre outros (GADOTTI, 2004). O objetivo é conduzir o sujeito mediante uma visão primária que o mantém imerso em uma realidade vazia, determinista ou mágica da realidade por uma visão crítica e social; 3) Etapa de problematização – a partir de discussões instigadas pelo alfabetizador, buscava-se transitar da realidade concreta ao abstrato e vice-versa, com o objetivo de se descobrir situações-limite. As etapas, juntas, extrapolavam o apenas conhecer as letras e construir palavras, juntando ao processo o despertar para uma nova consciência crítica.

Os círculos de cultura coordenados por Paulo Freire seguiam essas trajetórias metodológicas, entretanto, na mesma época, outros movimentos de alfabetização de jovens e adultos já consolidados passaram a dar ênfase à ideia freireana, que implementaram mudanças nessa concepção. A exemplo, destacamos o Movimento de Educação de Base de Goiás (RODRIGUES, 2009), que alterou a ordem das etapas, sem, contudo, modificar as suas concepções e inseriu o uso de cartilhas. O próprio Paulo Freire não só teve conhecimento dessa iniciativa como a incentivou, já que as parcerias eram tidas como colaboradoras e não adversárias, “atuando em paralelo e sem perder parcerias, mas também sem perder suas convicções e posicionamento diante das mesmas” (GUERRA, 2021, [n.p]). Para o Professor Guerra (2021), o princípio básico de Paulo Freire era a humanização, ou seja, tirar os sujeitos da situação alienante em que se encontravam, do que ele não abria mão.

Outras iniciativas também foram reinventando a metodologia do círculo de cultura, mas preservaram a ideia conceitual do autor, como o movimento radiofônico de alfabetização de jovens e adultos, por exemplo, idealizado pelo Arcebispo D. Eugênio Sales (GUERRA, 2021), em que o locutor falava a palavra geradora, anteriormente pesquisada pela equipe de educação de base, e os animadores dos círculos de cultura constituídos a problematizavam com base nas narrativas da história de vida dos educandos (RODRIGUES, 2009).

Mais recentemente, outros pesquisadores desenvolveram iniciativas considerando as evoluções axiológicas e epistemológicas do pensamento freireano, de modo a transpor suas ideias para o contexto de educação formal nos diversos níveis e etapas educacionais. Destacamos a Abordagem Temática Freireana de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), a qual ampliou o procedimento metodológico dos círculos de cultura para cinco etapas e a Práxis Curricular via Tema Gerador de Silva (2004), passando a utilizar cinco momentos. É importante descrever que o fazer pedagógico, a

metodologia, inclusive dessa pesquisa, é uma inspiração do pesquisador e sua criatividade deve sinalizar os caminhos metodológicos, sendo importante preservar a autenticidade da intenção pedagógica presente na filosofia freireana. Paulo Freire não ditou regras, não deixou um modelo, mas um legado epistêmico-ideológico, e fechar sua ideia em métodos traçados como receita pedagógica é uma contradição.

A prática desenvolvida pelo professor de Geografia considerou essa possibilidade nascendo de uma trilha metodológica em um contexto específico, mas com o devido cuidado de preservar a ontologia, a epistemologia e toda a axiologia do pensamento freireano, fundada no princípio basilar do ser humano enquanto sujeito histórico-social que existe e que tem o poder de criar e transformar a realidade, quase sempre a ele desfavorável, do mundo em que está inserido.

Reinvenção metodológica em Freire: descrevendo a experiência do professor

A pedagogia freireana está alicerçada na educação como prática para a liberdade e na ação-reflexão como caminho para a transformação da realidade, denominada por ele de práxis (FREIRE, 2021). O professor de Geografia partiu dessa premissa filosófica como pano de fundo para consolidar uma metodologia que contemplasse as características de uma educação no contexto da cultura digital, tendo a curadoria de conhecimento como recurso central. Dessa forma, atribuiu três etapas metodológicas: (1) Narrativas de vida; (2) Curadoria de conhecimento; e (3) Discussões problematizadoras, sendo a curadoria de conhecimento mediada por um metaconceito.

O ano letivo começa com a narrativa de histórias de vida, quando os estudantes escrevem suas histórias baseando-se na percepção da realidade que os cerca, inseridos no tempo e no espaço, ou seja, é uma realidade concreta. Nas aulas seguintes, cada um lê e explica suas narrativas, procedimento que dará um enriquecimento oral às narrativas escritas. A partir daí o professor estabelece um metaconceito definido a partir de termos recorrentes das falas e será trabalhado em determinada limitação de tempo, conforme o calendário escolar. São dez metaconceitos para todo o ano letivo.

É importante destacar que o termo metaconceito, na perspectiva abordada pelo professor, deve ser entendido, conforme Kimball (2007 apud VAN RIJ, 2020), como sendo a representação generalizada da mente, englobando um ou mais conceitos, enquanto que o conceito é a realidade

abstrata da mente. O metaconceito “pode ser usado para conceituação ou dedução racional, mediando a compreensão dos alunos de conceitos subjacentes específicos do assunto” (VAN RIJT, 2020, p. 110). Assim, o metaconceito permite ao estudante ir além dos conceitos previamente estabelecidos e circunscrevê-los da sua forma, indo além do que está posto de acordo com sua liberdade de criar. Ele, ao desenvolver um conceito por si mesmo, desobriga-se dos atos mnemônicos e mecânicos da escola que mais atende ao sistema determinista e condicionante.

Um conceito previamente estabelecido geralmente determina o que o estudante deve saber, limitando-o à compreensão de como é e, quase sempre, o condiciona a ver o mundo por um único prisma, que não é o dele. Dessa forma, não oferece condições de aprendizagem, mas de memorização mecânica. O metaconceito, por sua vez, é uma subversão à pedagogia hegemônica ao possibilitar que o estudante construa sua própria representação de mundo, reconhecendo-o como sujeito ativo, possibilidade pela qual se supera a educação bancária, inserindo-o no campo dos porquês, levando-o ao encontro das contradições e da luta pela superação das situações-limites. Do mesmo modo, ascende a esperança, a utopia de um mundo livre e humanizado. Vale acrescentar, com muita pertinência, a afirmação de Oliveira (1999) que a educação bancária, é um verdadeiro depósito de lixo, “que apenas serve para intoxicar e poluir. O resultado são pessoas cheias de informações na cabeça, mas com grande dificuldade em compreender” (p. 142-143).

O metaconceito insere o estudante na sua própria criação racional. O conceito dos assuntos estabelecidos pelos conteúdos escolares evidencia a relação do professor para o estudante (A para B), delimita uma hierarquia. O metaconceito, ao permitir a liberdade de criar, tem como situação relacional o diálogo, em que o professor segue com o estudante (A com B) na construção de conceitos, sejam conflitantes com a realidade posta ou imposta, ou não, mas é na dialética dessa construção que eles se encontram como sujeitos que constroem a realidade concreta. Em resumo, podemos considerar que os metaconceitos são elementos-base subjacentes para outros conceitos. Por exemplo, na Geografia escolar, o termo hidrografia está relacionado ao conceito que contenha a composição química H₂O no estado líquido. No metaconceito, o estudante não se limita apenas ao conceito e pode relacioná-lo a sua condição social e econômica ao estabelecer ou agregar novo conceito, incluindo a falta de saneamento básico, a conta cara de energia, etc., ou seja, sai de um conceito que poderia ser único para se pensar, a seu modo, sobre diversas situações além de um conceito único sobre hidrografia. Assim, ao criar novos conceitos,

a partir da sua própria estrutura cognitiva, o estudante se insere na trama da sua criação, percebendo-se como sujeito ativo que, se é capaz de criar racionalmente as coisas, o fez pensar e agir na mudança da sua própria condição social e daqueles que o cercam.

Estabelecido o metaconceito, o estudante fará a curadoria de conhecimento, ou seja, selecionará a informação (texto, áudio, vídeo, fotos, etc.), relacionando à sua realidade. É como se fosse um signo a retratar sua situação concreta. É importante destacar que a curadoria de conhecimento não pode ser compreendida como mera seleção de informações (nas mais variadas formas e estética), mas ela é uma ação complexa, não no sentido de difícil, porém, como um conjunto de diversos conceitos necessários à mobilização racional para a ação concreta, axioma fundamental da proposta freireana. A partir desse entendimento, o conhecimento científico deve proporcionar a visão sobre problemas vinculados à problemática de situações existenciais, portanto sociais, sem a qual não é possível impulsionar a ação. Com o conhecimento sistematizado e os limites que eles impõem sobre a leitura do mundo e junto aos saberes sociais, buscase compreender, reinterpretar e buscar caminhos para mudança daquela situação, em uma ação objetiva.

O curador de conhecimento, no caso o aluno, é curador de arte, arte da vida. Para além de seleção de informações, ele busca semelhanças consigo, impactado pela relevância do tema com suas experiências de vida. Ao fazer a curadoria, o aluno não seleciona uma informação aleatoriamente, entre sua infinidade, mas escolhe aquela que lhe chama a atenção, em um processo subjetivo e que está ligado às suas emoções, as quais emanam no momento de fazer essa curadoria. É também um exercício de consciência, de consciência estética e ativa, “como escavador de sentidos” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 8). Para essas autoras, a curadoria é um conjunto inseparável de seleção, combinação e interpretação. Na seleção, é dizer sim e não, é o seu ponto de vista, é o momento de o aluno dizer a sua palavra, de pronunciar o mundo, o seu mundo (FREIRE, 2021), de pronunciar-se, de denunciar. Na combinação, deve-se entender que combinar é recortar, recortes relacionados ao ponto de vista do aluno, que mostram a força das suas ideias. Já a interpretação não é uma simplória interpretação como estratégia para responder a meras questões do processo didático, mas que sugere novas escavações de sentidos, como um encontro “entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 8). Em uma analogia à fala de Freire (2021, p. 108), podemos dizer que a curadoria de conhecimento é o momento de o aluno “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é

modificá-lo. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Na terceira etapa, os estudantes levam para a sala de aula seu produto da curadoria e socializam-no em pequenos grupos, discussão da qual saem múltiplos sentidos, que indicam para a superação de situações-limite. Cada aluno problematiza não um para o outro, mas um com o outro, as razões do seu trabalho de curadoria e as relações com sua realidade concreta e as situações limitantes. Ao professor cabe apenas contribuir com e para as problematizações, considerando as narrativas de história de vida de cada aluno. Da discussão grupal emergem ideias que estimulam a criatividade e criam sentidos objetivos e subjetivos de encaminhamentos relacionados à superação das situações-limite levantadas.

Um dos grandes questionamentos feitos tanto pela coordenação pedagógica quanto por outros professores diz respeito ao cumprimento do currículo como constituinte da proposta político-pedagógica da escola. Se entender a proposta curricular como elemento *a priori*, ganha conotação de instrumento mecanicista em que se prescrevem conteúdos a serem trabalhados e fere mortalmente a educação libertadora ao reportar-se à educação bancária. Freire (1993) avança no entendimento de que o currículo deve ser entendido como um instrumento político que reflita teoria e prática ao mesmo tempo, não apenas dentro da escola, mas também fora dela.

Nesse mesmo sentido, Goodson (2008) é categórico ao criticar o currículo linear, previamente definido e avaliado como produto final, segundo o qual a prescrição curricular é aliada do estabelecimento de poder, como se por ele o Estado mantivesse o papel da escola em suas rédeas para “dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula” (GOODSON, 2007, p. 243) e íntimo do capital cultural e do capital simbólico, preconizado por Bourdieu (2004) e já discutido nesse texto. Portanto, o autor nos ajuda a pensar o currículo como um percurso narrativo e recursal, baseado nas experiências tanto do professor quanto dos estudantes, como sujeitos ontológicos. Para o autor, devemos nos comprometer com um currículo do novo futuro social articulado com a vida das pessoas e suas missões, paixões e propósitos, ou seja, de um currículo prescritivo autoritário para um currículo voltado à mudança social dos nossos alunos (GOODSON, 2007).

À quiçá de uma conclusão

A presente pesquisa não apresenta um modelo pedagógico à luz das ideias freireanas, mas relata, por meio de uma pesquisa narrativa

(CLANDININ; CORNELLY, 1995; 2011), como um professor da Educação Básica se inspirou na pedagogia freireana para desenvolver uma prática docente que rompe com o modelo tradicional de ensino centrado nos conteúdos e volta-se para um processo de ensino e aprendizagem libertador e dialógico (FREIRE, 2021), com ênfase na Era da Cultura Digital (CAMAS *et al.*, 2013), destacando, como uma das características, o excesso de informações que circulam pelas redes digitais e como transformá-las em conhecimento.

Essa característica de infinidade de informações que chegam facilmente às pessoas pelas redes digitais, especialmente aos alunos, na maioria dos casos confunde e desinforma. Porém, para Santos (2000), essa característica é intencional da globalização do neoliberalismo para consolidar um modelo econômico que coisifica as pessoas e as transforma em meros consumidores, como barbárie humana, que beneficia uma pequena minoria. Do mesmo modo, Freire (2021) reforça essa visão nomeando-a de uma condição opressora. As classes dominantes se aproveitam da consciência ingênua das pessoas sobre o mundo e sobre as coisas para manter o *status quo* de uma pequena minoria continuar a explorar uma massa trabalhadora, como uma escravidão velada, de um desumanismo. Assim, os autores não só denunciam a situação como conclamam os professores para promover uma educação que liberte os alunos dessa visão ingênua de mundo, condição necessária para sair da opressão.

Considerando esses pressupostos, o professor de Geografia, do Instituto Federal do Paraná, desenvolveu sua prática pedagógica no contexto da cultura digital, tendo a curadoria de conhecimento como recurso basilar. Entretanto, não é possível conceber Paulo Freire como um modelo metodológico, mas uma inspiração para construir caminhos pedagógicos que aproximem professor e aluno em um só diálogo de mundo, a fim de mudar a realidade concreta a partir do resgate dos alunos como sujeitos ontológicos no processo de ensino e aprendizagem.

É uma reinvenção de Paulo Freire adaptada ao contexto da educação na cultura digital. Vale reforçar que Freire não é metodologia, mas uma filosofia. São ideias permeadas por conceitos antropológicos e sociológicos. Em todas as suas falas, Paulo Freire deixou clara a liberdade para “re-criá-la” pelo diálogo, já que suas ideias não são impositivas. Assim, nasceu a inspiração do professor de Geografia, da dialética do seu pensamento e da tessitura com o pensamento do autor.

A experiência apresentada pelo professor demonstra que é possível criar novas possibilidades metodológicas guiadas por um pensamento

teórico. Contudo, é importante destacar que todo salto qualitativo de uma concepção teórica só se alcança pelo exercício da criticidade e da dialogicidade capaz de incorporar novas ideias, sobretudo, para adequá-la a novos contextos. No seu caso, o professor conseguiu preservar o que oxigena as ideias de Paulo Freire, a humanização do Ser e o amor, dentro do rigor epistemológico, mas sem dogmatismo.

Referências

- BORDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- CAMAS, N. P. V.; MANDAJI, M.; RIBEIRO, R. A.; MENGALLI, N. M. Professor e cultura digital: reflexões teóricas acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 179-198, jul./dez. 2013.
- CAMAS, N. V. P.; FOFONCA, E.; HARDAGH, C. C. Pesquisa Narrativa e Curadoria de Conhecimento na Cultura Digital. RE@D – **Revista de Educação a Distância e Elearning**, Portugal, v. 3, n. 1, p. 115-130, 2020.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**. New York: Teachers College Press, 1995.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história da pesquisa qualitativa**. Uberlândia: Edufu, 2011.
- CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches** 3. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2014.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio). *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.
- GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.
- GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GUERRA, M. **Contribuições acadêmicas**. Destinatário: Fernando Amorim. 27 set. 2021. 1 mensagem eletrônica.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. *In*: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2019.

- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Inventário dos achados** – O olhar do professor-escavador de sentidos. 4. Bienal. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003.
- OLIVEIRA, C. C. **A educação como processo auto-organizativo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- RODRIGUES, M. E. de C. **Movimento de Educação de Base em Goiás**. [online] Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-5724-int.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, A. F. G. A. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 485 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SILVA, E. M. da. Educação científica e cultura política democrática: um estudo sobre o processo de recontextualização de elementos de formação política na prática do ensino de Ciências nas séries iniciais. 2019. 295 f. **Tese** (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classe**. Trad. Leila Prado. São Paulo: Centrauro, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TORRES SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VAN RIJT, J. Understanding grammar the impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education. **Tese** (Doutorado em Educação Gramatical) – Radboud University, p. 362. 2020. DOI: 10.13140/RG.2.2.31243.62249.

Submetido em janeiro de 2023
Aceito em março de 2023
Publicado em março de 2023

