

VERDADES EM RUÍNAS: DESAFIOS ÉTICO-EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE DESORDEM INFORMACIONAL

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.008-005>

Marco Machado

PhD (AIU-USA)

Fundação Universitária de Itaperuna - FUNITA

Itaperuna, RJ, Brasil

E-mail: marcomachado1@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6549675665082560>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6364-6798>

RESUMO

A desordem informacional, marcada pela proliferação de fake news, discursos de ódio e manipulação algorítmica, constitui uma ameaça profunda à construção democrática do saber e à formação crítica de sujeitos. Este capítulo analisa os impactos desse fenômeno na educação, articulando reflexões filosóficas e pedagógicas sobre a verdade, a ética e a autonomia. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, discutem-se os desafios enfrentados por educadores e estudantes diante de um cenário em que as fronteiras entre fato e opinião se tornam turvas. Conclui-se que a educação crítica, alicerçada na ética do diálogo e na valorização do pensamento autônomo, é um caminho essencial para resistir à erosão da verdade e fomentar práticas pedagógicas emancipatórias.

Palavras-chave: Desinformação; Educação Crítica; Ética; Autonomia; Pós-verdade.



1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas proporcionadas na contemporaneidade impõem uma série de mudanças sociais e políticas que desafiam as raízes do pensamento moderno. Entre todos os fenômenos, talvez o mais preocupante esteja na crescente desvalorização da verdade nos discursos públicos. A chamada "era da pós-verdade" não apenas ameaça o campo da comunicação e da política, mas também coloca em xeque o papel formativo da educação e a própria possibilidade de construir uma esfera pública racional e democrática.

Este capítulo parte do diagnóstico de que vivemos um colapso da confiança pública na verdade como critério de validação do discurso, o que gera impactos profundos na vida ética, política e educacional das sociedades contemporâneas. A desinformação, enquanto fenômeno estruturante desse processo, será aqui analisada não como um desvio pontual, mas como um sintoma de uma crise epistemológica e existencial mais ampla da sociedade.

A proposta é, a partir das reflexões de autores como Hannah Arendt, Gert Biesta, Michel Foucault e Lee McIntyre, identificar as consequências da desordem informacional na formação de sujeitos, na prática docente e nas instituições educacionais. Em seguida, propor a defesa de que a educação crítica pode construir um espaço privilegiado de resistência à erosão da verdade e das instituições.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A DESORDEM INFORMACIONAL COMO CRISE DA VERDADE

A expressão "desordem informacional", utilizada por Wardle e Derakhshan (2017), descreve o colapso das fronteiras entre informação legítima, desinformação e manipulação deliberada de conteúdo. Esse colapso reflete uma crise mais profunda: a da própria noção de verdade como valor público. Não se trata apenas da proliferação de notícias falsas, mas da substituição da razão por emoções e identidades como critérios de validação do discurso.

Arendt (1994), em seu clássico ensaio "Verdade e Política", antecipou essa lógica ao demonstrar que regimes autoritários não apenas mentem, mas constroem uma realidade paralela, onde fatos se tornam secundários diante da coerência ideológica. Apesar de Arendt não ter vivenciado a ascensão da internet e das redes sociais, a operação simbólica identificada por ela é hoje amplificada por algoritmos que personalizam a experiência informacional, criando bolhas epistêmicas (NGUYEN, 2019) altamente resistentes à alteridade e ao diálogo.

McIntyre (2018) argumenta que a "pós-verdade" representa uma regressão epistêmica, na qual o ceticismo generalizado transforma-se em cinismo, minando as bases do conhecimento compartilhado. A confiança nas instituições produtoras de saber — como a ciência, o jornalismo e a educação — é corroída por uma lógica conspiratória que relativiza tudo, exceto as próprias crenças. Esses achados são



corroborados em Machado (2024) que reforça a precarização da confiança nas instituições como fator do surgimento e proliferação dos negacionismos.

Essa crise da verdade não é apenas epistemológica: ela tem implicações éticas e políticas. Sem um mínimo comum de fatos reconhecidos coletivamente, sem tolerância para o diálogo, sem o senso crítico, a deliberação democrática torna-se impossível, e o espaço público se fragmenta em microesferas de certezas imunes à contestação (MACHADO, 2025).

2.2 DESINFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO: IMPACTOS E DESAFIOS

A desinformação não apenas distorce os fatos, mas interfere na formação da subjetividade. A educação, enquanto processo de construção do juízo autônomo, é profundamente afetada por esse novo cenário. Os impactos da desinformação nos contextos educativos são múltiplos e interdependentes, exigindo análises complexas e respostas sistemáticas. Veremos adiante em quatro pontos os principais impactos e desafios da desinformação na educação.

2.2.1 Fragilização da autoridade epistêmica dos educadores

A autoridade do professor, tradicionalmente sustentada pelo domínio do conteúdo, pela mediação crítica do saber e pelo compromisso ético com a verdade, encontra-se hoje profundamente tensionada. Em um cenário dominado pela circulação massiva e veloz de informações — muitas delas falsas, descontextualizadas ou deliberadamente manipuladas —, o saber docente passa a disputar espaço com uma miríade de fontes “informativas” que operam fora dos critérios científicos e pedagógicos. Sites não verificados, canais conspiratórios, redes sociais e influenciadores digitais ganham credibilidade não por seu rigor ou confiabilidade, mas pela estética da proximidade, pela linguagem emocional e pelo apelo identitário que mobilizam.

Essa nova ecologia informacional altera a percepção dos estudantes sobre o valor do conhecimento escolar. Em vez de serem desafiados a argumentar, problematizar e interpretar criticamente, muitos são atraídos por narrativas simplificadas, polarizadas e recheadas de certezas rápidas. A consequência é uma crescente desconfiança em relação ao discurso docente, frequentemente acusado de “ideológico” quando confronta visões de mundo ancoradas em bolhas digitais. O vínculo pedagógico, que depende da construção de confiança mútua e do reconhecimento da legitimidade do educador como mediador do saber, torna-se frágil e vulnerável a ataques externos.

Além disso, o professor é frequentemente colocado na posição desconfortável de ter que “disputar” a verdade em sala de aula — não como exercício crítico, mas como reação defensiva diante da propagação de desinformações. Isso não apenas sobrecarrega emocionalmente o educador, mas compromete o próprio espaço educativo como ambiente de formação cidadã e construção coletiva de sentidos. A escola, nesse

contexto, deixa de ser vista como lugar de mediação cultural e passa a ser percebida, por alguns, como ameaça à estabilidade de crenças pessoais alimentadas por algoritmos e discursos de ódio.

2.2.2 Redução da capacidade de julgamento crítico

O pensamento crítico, fundamento essencial das pedagogias críticas contemporâneas como as de *Gert Biesta* e *Henry Giroux*, é severamente impactado pela exposição contínua e desregulada a discursos desinformativos que inundam o cotidiano digital. A enxurrada de conteúdos, frequentemente desconexos, contraditórios ou deliberadamente manipulados, gera uma sobrecarga cognitiva que afeta diretamente a capacidade reflexiva dos sujeitos. A chamada "saturação informacional" — marcada não apenas pelo excesso de dados, mas pela falta de critérios claros para hierarquizá-los, analisá-los e compreendê-los — provoca uma espécie de entorpecimento da consciência crítica. Em vez de favorecer a autonomia do pensamento, essa avalanche informacional tende a produzir apatia, conformismo e vulnerabilidade a discursos prontos.

A fadiga da atenção, alimentada pela lógica da velocidade e da hiperexposição, dificulta o exercício da escuta ativa, da argumentação racional e do tempo necessário para a elaboração de ideias complexas. Com isso, o consumo de informação torna-se superficial, fragmentado e guiado por impulsos afetivos — o que compromete a capacidade dos educandos de comparar argumentos, verificar fontes e sustentar posicionamentos com base em critérios éticos e epistemológicos. O pensamento crítico, em vez de se desenvolver como prática cotidiana de liberdade, corre o risco de ser substituído por reações automáticas, polarizadas e ancoradas em verdades fabricadas.

Esse cenário representa um grave desafio para a pedagogia crítica, que se vê diante da tarefa de formar sujeitos capazes não apenas de identificar falácias ou desmontar fake news, mas de reconstruir uma relação ativa e consciente com a linguagem, com os processos de significação e com o mundo. Para que a educação continue sendo espaço de libertação — e não de reprodução da alienação —, é necessário repensar profundamente as práticas pedagógicas, revalorizando o tempo do pensamento, o diálogo como método e a curiosidade como motor da aprendizagem crítica.

2.2.3 Afetividade como critério de verdade

A desinformação atua, com frequência, por meio de gatilhos afetivos que escapam à vigilância racional e operam no nível mais instintivo das emoções humanas. Imagens comoventes, frases de efeito com forte apelo emocional e narrativas simplificadas que fornecem explicações fáceis para fenômenos complexos são recursos recorrentes na produção de conteúdos desinformativos. Esses elementos não apenas capturam a atenção, mas moldam percepções, geram empatia instantânea e reforçam crenças pré-existentes, criando um circuito fechado de sentido que resiste à argumentação lógica. A verdade, nesse ambiente, deixa

de ser uma construção dialogada e passa a ser percebida como um obstáculo à identidade afetiva do sujeito, sobretudo quando ela confronta sua visão de mundo.

Essa dinâmica é particularmente perigosa porque desloca o critério de veracidade para o campo da ressonância emocional: o que “toca”, “comove” ou “revolta” tende a ser automaticamente validado como verdadeiro. O resultado é a proliferação do negacionismo — não apenas como recusa de fatos empíricos, mas como defesa emocional contra o desconforto cognitivo de rever opiniões e admitir contradições. A força da desinformação, portanto, não está apenas na mentira bem contada, mas na sua capacidade de se enraizar nos afetos, de oferecer pertencimento, de confirmar identidades em tempos de incerteza.

Para os educadores, esse cenário impõe um desafio complexo: mediar conflitos entre razão e crença, entre fato e opinião, sem recorrer a um autoritarismo cognitivo que apenas reforçaria as resistências já existentes. Trata-se de cultivar uma pedagogia do cuidado e do diálogo, capaz de acolher os afetos sem ceder à anti-intelectualidade; de valorizar a escuta sem relativizar a importância do conhecimento científico; de construir pontes entre o emocional e o racional, reconhecendo que o pensamento crítico não prescinde das emoções — mas precisa atravessá-las para não ser por elas capturado. Educar, nesse contexto, é também ensinar a sentir de modo ético, crítico e coletivo.

2.2.4 Crise de confiança institucional

O discurso da desconfiança, habilmente alimentado por estratégias de desinformação, não atinge apenas os professores individualmente, mas corrói a legitimidade da escola como instituição pública comprometida com a formação crítica e cidadã. A retórica da “doutrinação ideológica”, frequentemente usada de forma vaga e acusatória, transforma o espaço educativo em um campo de disputa simbólica e político-cultural, onde o trabalho pedagógico é vigiado, interpretado com suspeição e, muitas vezes, desqualificado por setores da sociedade que enxergam na escola um inimigo ideológico, e não um lugar de diálogo e construção coletiva do saber.

Essa atmosfera de constante vigilância, amplificada por redes sociais, discursos populistas e movimentos anticientíficos, fragiliza os projetos pedagógicos democráticos, pois mina os princípios da autonomia pedagógica e da liberdade de pensamento. A liberdade de cátedra, princípio constitucional que assegura ao docente a possibilidade de ensinar com base no conhecimento acumulado em sua área e em sua consciência crítica, passa a ser sistematicamente questionada, quando não frontalmente atacada. Professores e professoras se veem compelidos à autocensura, temendo retaliações administrativas, jurídicas ou até mesmo ataques pessoais em ambientes virtuais ou físicos.

O medo se instala como afeto dominante no cotidiano escolar, substituindo a confiança que deveria sustentar o vínculo entre escola, comunidade e projeto educativo. Em vez de promover o pensamento livre, o debate plural e a convivência com a diferença, a escola passa a ser pressionada a adotar uma postura



“neutra” — que, na prática, significa a abdicação do compromisso com os direitos humanos, com a justiça social e com a complexidade dos saberes. Nesse contexto, a educação deixa de ser um espaço de transformação social e passa a ser condicionada por interesses que visam o controle dos discursos e a reprodução de valores autoritários.

Resgatar a legitimidade da escola e a autoridade ética dos educadores exige, portanto, mais do que políticas públicas: exige um enfrentamento cultural contra as narrativas que criminalizam o pensamento crítico. É preciso reconstruir, no espaço público, o entendimento de que ensinar é um ato político — não no sentido partidário, mas no sentido profundo de intervir no mundo, de formar sujeitos capazes de compreender e transformar sua realidade. Defender a escola, nesse cenário, é defender a própria democracia.

2.3 ÉTICA, POLÍTICA E FORMAÇÃO DA AUTONOMIA

“Uma educação que forme apenas trabalhadores eficientes e não cidadãos reflexivos põe em risco a própria democracia.” (NUSSBAUM, 2015).

A formação da autonomia intelectual não é um dado espontâneo, mas um processo ético e político que exige condições institucionais, metodológicas e relacionais específicas. A crise da verdade evidencia a urgência de revalorizar a educação como espaço de cultivo da responsabilidade discursiva e da convivência democrática.

Conforme propõem *Biesta (2011)* e *Giroux (2019)*, é possível pensar a educação como prática de liberdade, onde o diálogo e a responsabilidade ética se constituem como princípios fundamentais. O educador, nesse modelo, não é um transmissor de verdades absolutas, mas um mediador de sentidos que reconhece o outro como interlocutor legítimo. Nesse processo, o compromisso com a verdade não é dogmático, mas ético: é o reconhecimento de que os discursos têm consequências e que o saber implica responsabilidade.

Foucault (2008), ao refletir sobre o “cuidado de si”, oferece outra via potente: a formação crítica implica práticas de subjetivação que permitam ao sujeito tornar-se autor de sua própria existência, resistindo às formas de assujeitamento. Isso exige, nas escolas, práticas pedagógicas que estimulem a problematização, a dúvida, o deslocamento e a escuta ativa.

É na interseção entre ética e política que a educação pode reconstruir os vínculos entre verdade, liberdade e solidariedade. Não se trata de “voltar” à verdade como imposição, mas de reconstituí-la como horizonte comum, compartilhado por sujeitos que se reconhecem mutuamente como buscadores de sentido.

3 METODOLOGIA

Este capítulo baseia-se em uma pesquisa do tipo bibliográfica, de caráter qualitativo e interpretativo, cuja estratégia metodológica se ancora na análise e articulação crítica de produções teóricas relevantes nas áreas de Filosofia, Educação, Epistemologia e Comunicação. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica busca examinar, por meio de obras publicadas, a produção acumulada sobre determinado tema, visando compreender, problematizar ou reinterpretar conceitos e fenômenos.

Os autores selecionados — entre eles *Hannah Arendt*, *Michel Foucault*, *Gert Biesta* e *Lee McIntyre* — foram escolhidos por sua relevância no debate sobre verdade, poder, educação e discurso. A análise dessas fontes primárias é complementada por artigos científicos recentes que abordam o impacto da desinformação nos processos formativos. A abordagem utilizada é crítica, buscando não apenas descrever os fenômenos, mas propor caminhos para sua superação no contexto educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura.” (DEWEY, 1979)

A desordem informacional representa mais do que um desafio técnico de verificação de fatos ou correção de dados: ela é, antes de tudo, um sintoma de uma crise epistêmica e política mais ampla, na qual os fundamentos da convivência democrática, do conhecimento partilhado e do compromisso ético com a verdade estão sendo corroídos por dinâmicas de poder invisíveis, mas profundamente eficazes. A proliferação de narrativas falsas, a personalização extrema do conteúdo informativo e a lógica do engajamento emocional acima da racionalidade argumentativa configuram um cenário onde a própria noção de verdade se esfacela — não por ausência de fatos, mas pela relativização deliberada do que se pode reconhecer como legítimo no espaço público.

Neste contexto, a educação assume um papel que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos ou o treinamento de competências cognitivas. Ela se apresenta como o último reduto de resistência à fabricação de subjetividades dóceis, acríticas e vulneráveis à manipulação. Ao mesmo tempo, ela enfrenta um paradoxo: é chamada a promover autonomia em um ambiente onde a própria autonomia se vê ameaçada por forças que operam de modo subterrâneo, algorítmico e emocional. Não se trata apenas de ensinar a identificar fake news ou a conferir fontes — embora isso seja necessário —, mas de formar sujeitos capazes de desejar a verdade, mesmo quando ela contraria suas crenças ou seus afetos.

Formar para a autonomia exige, portanto, formar para o desconforto, para o questionamento constante, para a abertura ao outro e para a dúvida metódica. Implica reabilitar a escuta como prática ética, restaurar o valor do argumento racional em tempos de histeria digital e sustentar a aposta na linguagem



como ponte e não como muro. E isso não se faz apenas com metodologias ativas ou recursos tecnológicos inovadores, mas com um compromisso ético-político que devolva à educação sua dimensão transformadora.

Em última instância, este capítulo propõe que resistir à desordem informacional não é tarefa exclusiva de plataformas de checagem ou políticas públicas de regulação digital — embora ambas sejam importantes. É, sobretudo, uma missão pedagógica, no sentido mais amplo e profundo do termo: educar para a verdade como prática ética e partilhada, como construção coletiva e como horizonte comum. Em tempos sombrios, insistir na possibilidade da verdade é também insistir na possibilidade do comum, da democracia e da esperança.



REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BIESTA, Gert. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.
- DEWEY, John. Democracia e educação. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- FOUCAULT, Michel. A Hermenêutica do Sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIRIOUX, Henry A. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. 2nd ed. New York: Routledge, 2019.
- MACHADO, Marco. A Verdade em Disputa – Epistemologia, Poder e a Guerra Informacional Contemporânea. In: Marco Machado, Entre a Razão e o Caos: Entre a Razão e o Caos Filosofia para os Desafios do Século XXI. Ponta Grossa: Editora Aya, 2025 (no prelo)
- MACHADO, Marco. Tudo que você precisa saber para ser um negacionista. Curitiba: CRV, 2024.
- McINTYRE, Lee. Pós-verdade. São Paulo: Autêntica, 2018.
- NGUYEN, C. T. Epistemic Bubbles and Contextual Discordance. In: Alfano, M.; Lynch, M. P.; de Ridder, J. (Org.). *The Routledge Handbook of Applied Epistemology*. New York: Routledge, 2019, p. 280–294.
- NUSSBAUM, Martha. Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- WARDLE, Claire; DERA KHSHAN, Hossein. Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg: Council of Europe report, 2017.