



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

JOSÉ ELTONDION DE VASCONCELOS

**ENSINO DE FILOSOFIA E O COMBATE À PÓS-VERDADE: PENSAMENTO
REFLEXIVO E EMANCIPAÇÃO**

FORTALEZA

2020

JOSÉ ELTONDION DE VASCONCELOS

ENSINO DE FILOSOFIA E O COMBATE À PÓS-VERDADE: PENSAMENTO
REFLEXIVO E EMANCIPAÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Filosofia da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Filosofia.
Orientador: Prof. Dr. Renato Almeida de
Oliveira

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V45e Vasconcelos, José Eltondion de.
Ensino de filosofia e o combate à pós-verdade : pensamento reflexivo e emancipação /
José Eltondion de Vasconcelos. – 2020.
91 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte,
Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira.

1. Ensino de filosofia. 2. Pós-verdade. 3. Emancipação. I. Título.

CDD 100

JOSÉ ELTONDION DE VASCONCELOS

ENSINO DE FILOSOFIA E O COMBATE À PÓS-VERDADE: PENSAMENTO
REFLEXIVO E EMANCIPAÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Filosofia da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 31/03/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Antônio Glaudenir Brasil Maia
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho
Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE)

Ao amigo Renato Almeida, por sua amizade, confiança e incentivo nesse momento decisivo da minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da sabedoria, por ter me dado força em todas as horas de dificuldades, não me deixando desistir.

À minha querida amiga Jocilaine Moreira, pela amizade sincera e por, matematicamente, me ouvir e oferecer seu ombro nas minhas angústias e dificuldades de todo o percurso do mestrado, incentivando-me sempre a continuar.

Aos amigos Raphael Vale, Leonardo Nóbrega, Deivid Gomes, Jadson Franco, Felipe Costa, com quem compartilhei tantas agruras do processo de pesquisa e escrita.

Aos meus queridos alunos das escolas EEM Patronato Sagrada Família e EEM José Bezerra de Menezes, pelo incentivo entusiasmado à minha formação continuada como professor de Filosofia.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira, pela disponibilidade, retidão e correção sábia no processo de construção do trabalho. Agradeço também pelo incentivo, presteza e serenidade com que conduziu o processo de orientação.

Aos professores: Prof. Dr. Antônio Glaudenir Brasil Maia e Prof. Dr. Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, que gentilmente aceitaram examinar este trabalho e, certamente, farão observações e contribuições valorosas.

Aos meus pais, pela concepção, pela compreensão e pela confiança que em mim depositaram no decorrer de toda a minha vida acadêmica.

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho fosse possível.

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la.” (ADORNO, 1995, p. 119).

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral entender como o ensino de filosofia nas escolas pode auxiliar no combate aos discursos da pós-verdade. Como objetivos específicos buscou-se caracterizar o discurso da pós-verdade como um delírio coletivo e como uma forma de dominação ideológica; identificar as implicações da pós-verdade da educação a partir da análise das fontes bibliográficas elegidas e explicitar o caráter crítico e reflexivo da filosofia na formação dos alunos. Em termos metodológicos, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, com análise documental. Para levar a cabo a investigação, procedeu-se a uma revisão da literatura pela qual se optou. Entendemos que o ensino de filosofia no ensino médio pode dar uma grande contribuição para combater, senão minimizar, o avanço da pós-verdade. E isso já é feito pela própria existência da disciplina no currículo do ensino médio, bem como realizar a emancipação humana e social.

Palavras-chave: Pós-verdade. Ensino de filosofia. Emancipação.

ABSTRACT

The general objective of the research was to understand how the teaching of philosophy in schools can help in combating the discourses of post-truth, and as specific objectives we sought to characterize the discourse of post-truth as a collective delusion and as a form of ideological domination ; to identify the implications of the post-truth of education from the analysis of the chosen bibliographic sources; explain the critical and reflective character of philosophy in the training of students. In methodological terms, a qualitative research was carried out, with documentary analysis. In order to carry out the investigation, a literature review was carried out, which was chosen. We understand that the teaching of philosophy in high school has a great contribution to combat, if not minimize, the advancement of the post-truth, and this is already done by the very existence of the discipline in the high school curriculum, as well as achieving human and social emancipation.

Keywords: Post-truth. Philosophy teaching. Emancipation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	A PÓS-VERDADE	12
2.1	O surgimento de um delírio coletivo	12
2.2	Pós-verdade, capitalismo e política	21
2.3	Pós-verdade como ideologia	29
3	PÓS-VERDADE E EDUCAÇÃO	38
3.1	A pós-verdade na escola: o professor no centro do conflito	39
3.2	Pós-verdade e a escola: a constituição do pensamento único	44
3.3	Pós-verdade, <i>fake News</i> e a repercussão na escola	55
4	O ENSINO DE FILOSOFIA E O COMBATE À PÓS-VERDADE	61
4.1	O ensino de filosofia: insistência e resistência	62
4.2	O ensino de filosofia nas escolas: a construção do pensamento reflexivo	65
4.3	Ensino de filosofia, emancipação e o combate à pós-verdade	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

Pós-verdade foi eleita a palavra do ano em 2016 pelo Dicionário Oxford. De acordo com os teóricos que se debruçam sobre essa temática, a pós-verdade é um adjetivo que está relacionado a circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e crenças pessoais. Uma sociedade influenciada pelos discursos da pós-verdade é uma sociedade na qual acreditar, ter crença e fé de que algo é verdade é mais importante do que isso ser um fato realmente.

Nesse contexto, as redes sociais e seus algoritmos formam bolhas sociais – e também ideológicas. Esses algoritmos reúnem no seu painel de notícias os assuntos mais pertinentes ao que você publica ou curte, bem como notícias, reportagens, vídeos e histórias sobre posicionamentos que correspondem aos interesses individuais, inclusive posicionamentos políticos. O algoritmo não dá lugar ao contraditório. A visão de mundo dos grupos é confirmada repetidamente. A principal questão é que essas notícias falsas têm efeitos danosos e passam a interferir decisivamente na vida dos indivíduos, ocasionando grandes discussões, desentendimentos, conflitos e até prejuízos pessoais, familiares e profissionais.

A questão principal que gira em torno da “pós-verdade” é a confusão, o rompimento entre as fronteiras do discurso racional e o passional, o que desemboca em falsificações (fakes), erros grosseiros que se proliferam e assumem relevância decisiva no debate público. “Parece uma afronta à maior revolução da história do conhecimento humano que estejam agora em circulação tanta falsificação, pseudociência...” (D’ANCONA, 2018, p. 15).

O ambiente educacional, escolar, não está imune às influências do discurso da pós-verdade. Tendo em vista que os alunos têm nas redes sociais uma das principais fontes de informação e são nessas redes onde circulam os discursos da pós-verdade, é inevitável que os alunos tragam para a sala de aula opiniões, crenças, valores, reforçados por tais discursos, cabendo aos professores um árduo trabalho de desconstrução de falsidades, mentiras e equívocos teóricos e reconstrução de um conhecimento racional, sistemático, fundamentado.

Para os professores de filosofia, essa tarefa torna-se ainda mais urgente, pois este sabe que deve, incessantemente, cultivar nos seus alunos o espírito crítico, o desejo pelo saberracionalmente justificado, esclarecido, de tal modo que os estudantes adquiram a autonomia intelectual de agir conscientemente no mundo, na sua vida pessoal, afetiva, profissional, na política e na sociedade de uma maneira geral.

Partimos então do seguinte problema: o papel da Filosofia como disciplina na educação básica é, não somente, indispensável, mas fundamental, especialmente em tempos de pós-verdade?

Para dar cabo na tentativa de pensar sobre o problema exposto acima, abordou-se nesta pesquisa o ensino de filosofia nas escolas em tempos de pós-verdade, ou seja, buscou-se saber como os discursos da pós-verdade têm impactado na educação, como professores e alunos sentem esse impacto no chão das escolas onde trabalham e estudam e como o ensino de filosofia pode contribuir para combater esses discursos escamoteadores, falseadores da realidade e deturpadores das consciências.

A pesquisa desenvolvida, portanto, almejou, como objetivo geral, entender como o ensino de filosofia nas escolas pode auxiliar no combate aos discursos da pós-verdade. Como objetivos específicos buscou-se caracterizar o discurso da pós-verdade como um delírio coletivo e como uma forma de dominação ideológica; identificar as implicações da pós-verdade da educação a partir da análise das fontes bibliográficas elegidas e explicitar o caráter crítico e reflexivo da filosofia na formação dos alunos.

A escolha da temática estudada foi motivada pela observação e leituras recorrentes acerca da pós-verdade. Notou-se que é cada vez mais reentrante no contexto educacional casos de conflitos entre alunos e professores e alunos sobre temas polêmicos, principalmente políticos, que estão permeados de opiniões confusas, com informações inverídicas. Nesses termos, a temática mostrou-se por demais relevante, tendo em vista que os conflitos têm se tornado cada vez mais presentes e evidentes na sociedade atual, e o que é mais preocupante, no seio das escolas.

Em termos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida mediante uma abordagem qualitativa, procurando descrever a complexidade do problema levantado, analisando a interação de diversas variáveis e compreendendo os processos dinâmicos implicados no objeto elegido. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 32),

Na pesquisa qualitativa [...] o desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

Assim, a pesquisa qualitativa preocupa-se com feições da realidade que não podem ser quantificados, mas detém-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, não cristalizando seus resultados, mas pensando objetos, buscando respostas para determinados problemas, levantando, contudo, novos problemas, possibilitando, assim, sempre novas perspectivas sobre um mesmo objeto, sempre buscando “descobrir e interpretar fatos que estão inseridos em uma determinada realidade” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Quanto ao procedimento, esta pesquisa foi de caráter bibliográfico, que “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 31), permitindo “ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto [...] procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 31).

2 A PÓS-VERDADE

2.1 O Surgimento de um Delírio Coletivo

O conceito de pós-verdade vem sendo bastante discutido nos últimos anos, mais especificamente, desde 2016, ano em que ele foi eleito como o vocábulo do ano pela Universidade de Oxford. Não sem motivo. A palavra pós-verdade expressava com exatidão a situação política do mundo, com destaque para dois fatos: no Reino Unido, com relação à decisão de sua saída da União Europeia; nos Estados Unidos, com o processo eleitoral cujo desfecho foi a eleição de Donald Trump à presidência do país. Em ambos os casos foram criadas confusões em torno de fatos e informações, além de um forte apelo emocional, afastando o debate público dos elementos propriamente políticos, dando-se ênfase a aspectos morais, religiosos e culturais, procurando, com isso, tornar os fatos irrelevantes, facilmente ignorados. E isso é bem característico dos discursos da pós-verdade, o foco nas emoções, nas crenças, nas opiniões infundadas. Ou seja, as evidências, os fatos não são mais o critério de verdade dos discursos e das posições políticas.

É importante destacar que a questão da pós-verdade não se restringe a uma discussão epistemológica. Evidentemente que ao falarmos em pós-verdade nos remetemos à questão central da filosofia que é sobre os fundamentos do conhecimento verdadeiro.

É classicamente sabido que o objeto primordial da filosofia é o conhecimento.

Realmente é o que se verifica no desenvolvimento histórico do pensamento humano logo que o progresso do Conhecimento atinge certo nível. Isto é, um retorno reflexivo da elaboração cognitiva sobre si mesma, passando o próprio Conhecimento a se fazer objeto do conhecer. Fato esse suficientemente marcado para dar lugar a uma ordem de cogitações bem caracterizadas e distintas do Conhecimento ordinário. E se bem que pensadores e elaboradores do Conhecimento não se tenham desde logo dado plenamente conta da diferenciação e partição interior dos objetos de que se ocupavam (do que aliás resultariam malentendidos e confusões de largas conseqüências) a sua obra não deixará de refletir a duplicidade do assunto tratado e o novo rumo que tomava o pensamento e elaboração do Conhecimento; isto é, a par do Conhecimento, a do Conhecimento do Conhecimento. O que cronologicamente coincide no Mundo Antigo (e não terá sido por certo uma simples

coincidência) com a eclosão daquilo que seria havido como "filosofia" (PRADO JÚNIOR, 1981, p. 4).

Entre os gregos, Platão se destaca entre os filósofos que buscam estabelecer o caminho para se atingir a verdade. Para ele, se chega à verdade por meio do encadeamento racional do pensamento que, abdicando da sensibilidade, leva ao mundo das Ideias. As Ideias são as causas das coisas sensíveis, o princípio de julgamento dessas coisas e o objeto específico do conhecimento racional. Sendo assim, a verdade se atinge pelo conhecimento filosófico, e não pelo senso comum ou pela ciência, pois ambos se assentam na opinião, no conhecimento sensível. É preciso afastar a alma dos sentidos e recolhê-la em si mesma para atingir o Bem, a Ideia suprema. Todo conhecimento tem, pois, seu cume, sua verdade, no conhecimento do ser, da Ideia.

Para os gregos, portanto, a verdade (*aletheia*), significa não-oculto, não-escondido, não-dissimulado. O verdadeiro é o que se manifesta aos olhos do corpo e do espírito; a verdade é a manifestação daquilo que é ou existe tal como é. O verdadeiro se opõe ao falso (*pseudos*), que é o encoberto, o escondido, o dissimulado, o que parece ser e não é como parece. O verdadeiro é o evidente ou o plenamente visível para a razão. Assim, a verdade é uma qualidade das próprias coisas e o verdadeiro está nas próprias coisas. Conhecer é ver e dizer a verdade que está na própria realidade e, portanto, a verdade depende de que a realidade se manifeste, enquanto a falsidade depende de que ela se esconda ou se dissimule em aparências.

Na tradição latina, a verdade (*veritas*) se refere à precisão, ao rigor e à exatidão de um relato, no qual se diz com detalhes, pormenores e fidelidade o que aconteceu. Verdadeiro se refere, portanto, à linguagem enquanto narrativa de fatos acontecidos, refere-se a enunciados que dizem fielmente as coisas tais como foram ou aconteceram. Um relato é veraz ou dotado de veracidade quando a linguagem enuncia os fatos reais.

A concepção clássica da verdade se constituiu numa perspectiva cosmológica, ou seja, a verdade estava objetivamente dada, e a tarefa do pensamento era captá-la. Com a virada subjetiva ocorrida na modernidade, foi posta de maneira mais evidente a questão das possibilidades do conhecimento humano,

ou seja, inaugurou-se a filosofia transcendental. Como salienta Manfredo Oliveira (1989, p. 9):

Aqui o conhecimento não é visto como uma reprodução de uma realidade qualquer, mas como uma constituição apriórica do objeto pela subjetividade cognoscente. Kant chama transcendental a análise que procura detectar os elementos aprióricos do conhecimento humano, que não são objetos ao lado dos objetos tratados pelas diversas ciências, mas elementos constitutivos de todo e qualquer objeto, pois toda pergunta pelo objeto pressupõe a pergunta pela possibilidade, no sujeito, do conhecimento do objeto.

Portanto, a filosofia moderna torna-se uma investigação do conhecimento verdadeiro do ponto de vista da subjetividade. A questão da verdade passa a ter uma importância central no universo filosófico e essa questão está diretamente atrelada às questões sobre a gênese e essência do Conhecimento, bem como das vicissitudes sofridas no curso da evolução da filosofia. É nesse sentido que Chauí (2000, p. 111) afirma: “A Filosofia não é um conjunto de ideias e de sistemas que possamos apreender automaticamente [...] mas uma decisão ou deliberação orientada por um valor: a verdade. É o desejo do verdadeiro que move a Filosofia e suscita filosofias”.

A busca da verdade, de conhecimentos seguros que possam fundar nossas convicções, crenças, posturas, valores etc., cotidianamente, é uma constante em nossa sociedade, intensificada pelas descobertas científicas e pelo avanço dos meios de comunicação, que nos deixam constantemente e massivamente informados, através de jornais, rádios, televisões e, principalmente através da internet, com os aplicativos de comunicação instantânea.

Porém, essa intensificação, ao invés de promover o conhecimento seguro, verdadeiro, abre espaço para um novo fenômeno que questiona a própria verdade.

Ora, é justamente essa enorme quantidade de veículos e formas de informação que acaba tornando tão difícil a busca da verdade, pois todo mundo acredita que está recebendo, de modos variados e diferentes, informações científicas, filosóficas, políticas, artísticas e que tais informações são verdadeiras, sobretudo porque tal quantidade informativa ultrapassa a experiência vivida pelas pessoas, que, por isso, não têm meios para avaliar o que recebem (CHAUÍ, 2000, p. 113).

Perdemos nosso horizonte de segurança, o sentido da realidade nos escapa. Procuramos nos ater a qualquer pensamento que possa nos explicar a nossa vida social. Surge, assim, a filosofia pós-moderna que questiona a pretensão da tradição filosófica em encontrar uma verdade universal que explique toda a realidade. Esta perspectiva filosófica é inaugurada por Lyotard. Em linhas gerais, ela significa a “crise dos relatos” (p. 15). O relato representa os grandes discursos universalistas da modernidade, legitimados pela filosofia, que seria um metadiscurso.

Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar "moderna" a ciência que a isto se refere para se legitimar. E assim, por exemplo, que a regra do consenso entre o remetente e destinatário de um enunciado com valor de verdade será tida como aceitável, se ela se inscreve na perspectiva de uma unanimidade possível de mentalidades racionais: foi este o relato das Luzes, onde o herói do saber trabalha por um bom fim ético-político, a paz universal (LYOTARD, 1988, p. 15).

Tem-se, nesta perspectiva, a pós-modernidade, que é “a incredulidade em relação aos metarrelatos [...] Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde sobretudo a crise da filosofia metafísica e a da instituição universitária que dela dependia” (LYOTARD, 1988, p. 16).

Assim, o pós-moderno abre caminho para a pós-verdade. Neste aspecto, a pós-verdade tem um sentido positivo, pois ela abre espaço para a multiplicidade dos discursos, baseada, como diz Lyotard (1988, p. 16), “numa pragmática das partículas de linguagem”, tendo em vista que vivemos em uma sociedade heterogênea marcada por jogos de linguagem diferentes.

Tem-se, a partir dessa experiência da dúvida, da incerteza, da avalanche de informações, o terreno fértil para o surgimento da pós-verdade, fomentada por intelectuais, mas, principalmente por grupos políticos que dizem o que as pessoas devem saber, fazer ou sentir.

Contudo, nossa pesquisa atém-se ao que poderíamos denominar de “aspecto negativo da pós-verdade”, qual seja, o uso político, ideológico, intencionalmente manipulador que lhe é dado.

A pós-verdade, nesta concepção negativa, traz à tona o “não saber” como uma característica fundamental da contemporaneidade. Todas as pretensões de um conhecimento que se julgue verdadeiro de um ponto de vista racional, sistematicamente bem estruturado, são tidas como intransigentes. Isso não importa ou tem relevância para o homem da pós-verdade. Nesse sentido, não são gratuitos os ataques à Universidade, aos professores, pesquisadores e intelectuais. Estes, tradicionalmente, zelam pelo conhecimento verdadeiro, ou possivelmente verdadeiro, porque razoável. No entanto, a razoabilidade não é mais uma virtude intelectual. As emoções e crenças são mais relevantes na hora de formar uma opinião. O grande problema é que emoções e crenças geralmente estão baseadas em visões de mundo distorcidas, com forte fundo cultural.

“Os ‘especialistas’ são difamados como um cartel mal-intencionado, em vez de uma fonte de informações verificáveis. ‘Ouse saber’ foi o lema proposto por Immanuel Kant para o Iluminismo. O congênere de hoje é: ‘ouse não saber” (D’ANCONA, 2018, p. 20).

É nesse sentido que a pós-verdade pode ser definida como a “relativização da verdade, banalização da objetividade dos dados e supremacia do discurso emotivo” e ainda como “relativo a circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que emoções e crenças pessoais”(ZARZALEJOS, 2017, p.11).

Tais definições caracterizam bem o que vem ocorrendo no cenário político nacional e internacional. Processos eleitorais baseados exclusivamente, ou quase que exclusivamente, em informações enganosas, em notícias falsas, as famosas *Fakes News*, cujo objetivo é, em primeiro lugar, denegrir, aniquilar, a imagem de opositores políticos, fazendo com que seus discursos e suas plataformas políticas sejam desacreditados, assim, e em segundo lugar, abre-se caminho para uma maior aceitação de figuras e propostas políticas que, de outro modo, não ganhariam espaço nos pleitos eleitorais e na opinião pública.

Com a prática dos discursos da pós-verdade, ocorreu uma proliferação de posturas intransigentes, unilaterais, intolerantes que passaram a marcar o debate político. Constantemente, os instrumentos de manipulação dos padrões sociais dos indivíduos são aperfeiçoados, especialmente no que tange a captação de informações que traçam os perfis das pessoas, o que possibilita o direcionamento de

textos, imagens, propagandas capazes de convencer e, assim, manipular um grande número de pessoas.

Nas palavras de D’Ancona (2018, p. 15), “parece uma afronta à maior revolução da história do conhecimento humano que estejam agora em circulação tanta falsificação, pseudociência...” E é exatamente isso que tem ocorrido. A confusão de informações é o elemento principal que gira em torno da pós-verdade, o que gera uma tensão entre o discurso racional e as posturas passionais, tensão essa sendo fomentada pelas falsificações (*fakes*), que se proliferam e assumem relevância decisiva no debate público.(D’ANCONA, 2018).“A era da pós-verdade é na realidade a era do engano e da mentira, mas a novidade associada a esse neologismo consiste na popularização das crenças falsas e na facilidade para fazer com que os boatos prosperem” (GRIJELMO, 2017, p. 2).

Na era da pós-verdade, a mentira sustenta-se e ganha espaços. Para tanto, algumas técnicas são usadas. Primeiramente, tem-se a *técnica de silêncio*, onde “emite-se uma parte comprovável da mensagem, mas se omite outra igualmente verdadeira” (GRIJELMO, 2017, p. 3). Em segundo lugar parte-se para a *insinuação*.

Não é preciso usar dados falsos. Basta sugeri-los. Na insinuação, as palavras e imagens expressadas se detêm em um ponto, mas as conclusões inevitavelmente extraídas delas vão muito mais além. O emissor, entretanto, poderá se defender afirmando que só disse o que disse, que só mostrou o que mostrou. A principal técnica da insinuação na imprensa parte das justaposições: ou seja, uma ideia situada ao lado de outra sem que se explicita a relação sintática ou semântica entre ambas. Mas sua contiguidade obriga o leitor a deduzir uma ligação (GRIJELMO, 2017, p. 3).

A *pressuposição e o subentendido* também são técnicas que fomentam os falsos discursos.“A pressuposição e o subentendido possuem traços em comum, e se baseiam em dar algo como certo sem questioná-lo” (GRIJELMO, 2017, p. 4). Quase sempre essas posturas estão baseadas em preconceitos e/ou experiências negativas com relação a determinados fatos, que levam as pessoas a projetarem ideias e assumirem posturas diante de situações inverídicas.

Outra técnica é a *falta de contexto*, cujo objetivo é a manipulação de fatos. Isso é muito comum quando se pretende denegrir a imagem de adversários

políticos, por exemplo. “A omissão cada vez mais habitual das versões e das opiniões –que deveriam ser recolhidas com neutralidade e honestidade– daquelas pessoas atacadas por uma notícia ou opinião” (GRIJELMO, 2017, p. 4).

Tem-se, ainda, a *inversão da relevância*. Como explicita Grijelmo (2017, p. 4-5):

Os beneficiários desta era da pós-verdade nem sempre dispõem de fatos relevantes pelos quais atacar seus adversários. Por isso, com frequência recorrem a aspectos muito secundários... que transformam em relevantes. Os costumes pessoais, a vestimenta, o penteado, o caráter de uma pessoa em seu entorno particular, um detalhe menor de um livro ou de um artigo ou de uma obra [...] adquirem um valor crucial na comunicação pública, em detrimento do conjunto e das atividades de verdadeiro interesse geral ou social. Desse modo, o que for opinião ou subjetividade sobre esses aspectos secundários se apresenta como noticioso e objetivo. E, portanto, relevante.

Já para Ortega (apud ROUCO, 2016, on-line) existem quatro fatores que explicam o funcionamento da pós-verdade. Cabe destacar que estes fatores não são aleatórios, mas estão interconectados.

O primeiro fator é a *transformação da comunicação política em propaganda política*, ou seja, as informações, os fatos diários, são apresentados de maneira distorcida, enganosa, mentirosa, para favorecer determinados projetos e plataformas políticas. Tudo se apresenta de maneira espetacular, com fortes apelos a sentimentos e necessidades que estão aflorados entre as pessoas, pelas mais diversas circunstâncias. Neste aspecto reside o segundo fator, a saber: a *espetacularização da política*, onde “o político tem que cair bem às pessoas, ater-se à encenação criada pelos televisores. Não tem que propor programas, mas suscitar certos valores e certas predisposições” (ROUCO, 2016, on-line. Tradução nossa). Isso gera o terceiro fator que é o *estímulo ao mais irracional*, que são os estereótipos e os preconceitos, bem como as atitudes unilaterais e conservadoras. Essas atitudes são estimuladas, geralmente, por mentiras que são criadas de modo a afetar valores tradicionais dos cidadãos. Assim, tem-se o quarto fator que é a *criação de falsas histórias*.

O canal por onde são disseminados os discursos da pós-verdade são, especialmente, as redes sociais, por meios de aplicativos de comunicação instantânea e de massa. Vale destacar, no entanto, que o problema não é o ambiente virtual em si, que também traz muitos benefícios à comunicação entre as pessoas. O grande problema está no uso político que se faz das redes sociais, através da criação de perfis falsos, robotizados, cuja função é o compartilhamento em massa das mentiras criadas. Ao atingir perfis de pessoas reais que acreditam nas notícias falsas, ou porque não há o hábito da checagem das notícias, ou pela ignorância, ou, ainda, porque tais mentiras são convenientes às suas crenças e posições políticas, as *fakes* se espalham de maneira exponencial por meio dos compartilhamentos com amigos e seguidores. Ao receberem notícias de pessoas nas quais confiam, esses amigos e seguidores reforçam a pretensa verdade da notícia enganosa.

Que uma notícia venha de um amigo lhe dá um acréscimo de credibilidade que muitas vezes é o suficiente para apaziguar qualquer suspeita. Sendo assim, a falsa publicação começa a ser compartilhada (entre humanos). A partir daí é questão de tempo para se formar a bola de neve (ROUCO, 2016, on-line. Tradução nossa.)

O fato incontestável é que, hodiernamente, nosso mundo, que é marcado por uma extrema quantidade de informações e pela comunicação instantânea, as mensagens prontas, breves, diretas, que não fazem pensar, têm um maior impacto do que grandes discursos racionalmente sistematizados, cuja finalidade é fazer refletir. Cabe aqui reforçar o que dissemos anteriormente: o 'Ouse saber', lema proposto por Immanuel Kant para o Iluminismo, se transmutou em 'ouse não saber', não pensar, não refletir (D'ANCONA, 2018).

Nessa mesma esteira de reflexão, Christian Dunker (2018) afirma que a pós-verdade, em sua versão contemporânea, é um retorno ao pré-moderno, na medida em que inflaciona a verdade com determinações, demandas, exigências, sem, contudo, causar uma efetiva transformação na realidade. Por exemplo, "uma verdade que é moralmente potente, mas que não produz transformações éticas relevantes" (DUNKER, 2018, p. 18).

Para Márcia Tiburi (2019), a estrutura mental e subjetiva dos tempos da pós-verdade pode ser definida como a de um *delírio coletivo*, pois vê-se pessoas fora da sua condição normal, fora de si, alteradas, o que se reflete não apenas subjetivamente, mas nos grupos sociais. “O que realmente caracteriza o delírio é uma radical desorganização dos pensamentos e da linguagem e uma crença absoluta em algo, por mais absurdo e estapafúrdio que o objeto dessa crença possa ser” (TIBURI, 2019, p. 26). Tal definição se coaduna perfeitamente com a ideia de pós-verdade.

Quando se aborda a pós-verdade como um delírio, do modo como descrito acima, compreende-se que esse delírio não é algo espontâneo, mas um construto, uma produção, algo intencional, administrados pelos meios de produção discursiva, que são a indústria da comunicação, cujo objetivo é a manobra das massas, “a colocação em prática de uma visão de mundo destrutiva, absurda e, ao mesmo tempo, lógica, mas que não se encerra em si abstratamente como uma simples fantasia. Ela produz um mundo” (TIBURI, 2019, p. 32). Este mundo produzido, embora se pretenda sistemático, racional, pois busca estruturar uma visão de mundo, o que impera é a “irrealidade e a irracionalidade. A realidade desaparece e é substituída por uma construção fantasiosa que tem a função de compensar um vazio, mesmo que seja de explicação” (TIBURI, 2019, p. 32).

O vazio de explicação ao qual Tiburi (2019) faz referência é o que possibilita abertura dos indivíduos às construções fantasiosas, enganosas, falsas. Os indivíduos buscam informações que possam corroborar seus valores, seus princípios, suas crenças, não interessando a realidade, os fatos, as evidências.

O sujeito delirante não acredita no que vê, no que ouve, no que se tornou evidente por meio de argumentos racionais. O que estou chamando de “delírio negativo” interessa muito a essa reflexão, porque se trata de compreender o ato de negar evidências e de viver em um mundo à parte com consequências diversas para o mundo ao redor.

Esse tipo de delírio parece mais ingenuidade ou simples ignorância, mas não deixa de ser uma atuação do recalcado que não permite que o indivíduo se relacione com a realidade devido ao seu conteúdo insuportável. Evita-se, portanto, enfrentar as próprias questões que porventura poderiam surgir em uma análise mais meticulosa. Alienação em um sentido radical é o termo adequado ao caso (TIBURI, 2019, p. 34).

A negação da realidade, das evidências, por meio de teorias delirantes tem ganhado espaço a cada dia contemporaneamente. Teorias antes consideradas absurdas, como o terraplanismo¹, retornam ao debate público com uma forte pretensão de verdade, mesmo que teorias científicas já as tenham refutado há séculos. “Isso é possível porque, por mais improvável que seja o conteúdo do delírio, ele tem o valor de uma verdade para quem a ele se apegam” (TIBURI, 2019, p. 42).

O cenário, do ponto de vista dos que defendem o conhecimento racional, científico, fundado em evidências, não é animador. A perspectiva é que à medida que a pós-verdade torna-se comum, ocupe os espaços de formação de opiniões, consciências, cultura, é provável que seu discurso avance mais e mais. “[...] há meios de produção de discursos que oferecem às pessoas verdades prontas na forma de desinformação. Enchendo a cabeça de todos de falas recortadas, de narrativas fantasiosas e absurdas” (TIBURI, 2019, p. 43).

2.2 Pós-verdade, Capitalismo e Política

Como explanado no tópico anterior, a pós-verdade apresenta-se como um *delírio coletivo*. O delírio é o estado no qual os sujeitos encontram-se fora de si, estranhados do mundo. Nesse sentido, podemos asseverar que pós-verdade e capitalismo têm a mesma face, ou seja, funcionam sobre a mesma estrutura.

O capitalismo cria as condições para essa perda de si dos sujeitos, o que conhecemos como estranhamento humano. O filósofo Karl Marx refletiu acerca do

¹ Os defensores do terraplanismo (teoria de que a Terra é plana), os quais apregoam que a Terra está parada e que a superfície é plana, havendo uma cúpula sobre o planeta chamada de Firmamento. O sol, a lua e as estrelas estão sob esta cúpula. O sol e a lua são muito menores e mais próximos do que nos dizem, movendo-se em seus próprios padrões sobre a superfície da Terra. Não há planetas, mas apenas estrelas no céu. Tal teoria tem ganhado visibilidade nos últimos tempos. Uma pesquisa realizada pelo Datafolha entrevistou 2.086 pessoas em 103 cidades em julho de 2019. Entre a população mais escolarizada, o número de terraplanistas chega a 10%. Outro levantamento do instituto indicou que 26% dos brasileiros também não acreditam que o homem chegou na Lua. O resultado é similar nos Estados Unidos, onde uma pesquisa da consultoria YouGov mostrou que 2% das pessoas estão convencidas de que a Terra é plana e outros 5% têm dúvidas de que seja redonda. Para espanto de especialistas, e também de não especialistas de bom senso, não se trata de pouca gente. Além de numerosos, os terraplanistas estão ganhando notoriedade, chegando a realizar eventos com grande número de pessoas. Disponível em <<https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,primeira-convencao-brasileira-sobre-terraplanismo-ocorre-em-novembro,70003019443>>. Acesso em 2 Jan 2020.

estranhamento a partir de suas considerações sobre o trabalho na sociedade burguesa. Marx (2004) analisa o trabalho humano na sua condição particular, como uma atividade condicionada pelas contradições da propriedade privada capitalista, como atividade que se restringe à reprodução do sistema capitalista. No modo de produção burguês, o trabalho perde a sua condição fundamental de ser atividade vital humana e torna-se uma atividade *estranhada*, que conduz o homem à perda de sua essência na medida em que se objetiva nos produtos do trabalho. Em outros termos, os homens ficam fora de si, não há um autoconhecimento. No estranhamento, o homem não se reconhece como sujeito, como aquele que sustenta, que dá fundamento ao mundo, na medida em que os produtos, os resultados da sua atividade são-lhes estranhos, estão apartados dele.

A partir dessas considerações, tendo como ponto de partida a lógica do sistema produtor de mercadorias fundado na propriedade privada, Marx explica o processo de estranhamento humano e suas determinações: 1) o estranhamento humano no produto do trabalho; 2) o estranhamento humano na atividade produtiva; 3) o estranhamento humano em sua consciência genérica; 4) o estranhamento humano em relação aos outros homens (MARX, 2004, p. 80).

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. [...] A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. (MARX, 2004, p. 80-81).

Constata-se que a tese de Marx sobre a determinação do trabalho estranhado expõe que a atividade produtiva se configura como a ausência de elo, de ligação, entre o trabalhador e a atividade e a apropriação objetiva. E que, antes sim, o objeto e a atividade produtiva afiguram-se estranhadas e, apartadas do trabalhador na qualidade de homem, de ser social. Nessa condição o trabalhador não vislumbra possibilidade de objetividade social, o seu produto e sua atividade lhe oprimem como realidade objetiva.

Assim, o seu modo próprio de ser homem aparece somente como um meio de se manter enquanto indivíduo abstrato. A vida individual apartada da generidade se volta para si mesma enquanto sobrevivência física imediata e toda produção humana tem apenas o objetivo de manter o homem físico individual vivo. A autêntica essência humana transforma-se assim em meio da existência individual abstrata. [...] (COSTA, 2006, p. 24).

No trabalho estranhado o ser humano abstrai de sua essência humana. Então, a partir disso, o homem se posta como uma existência individual abstrata, cujo modo de se objetivar é unicamente manter-se como homem físico individual.

Têm-se, portanto, quatro determinações desveladas a partir do caráter exterior e invertido do trabalhador em relação ao seu produto. A primeira se mostra fenomenicamente: o estranhamento entre trabalhador e produto, sendo apenas expressão concreta da segunda determinação: o estranhamento do trabalhador no interior da atividade produtiva, que significa, necessariamente, (3) o estranhamento do homem em relação ao gênero humano que, por sua vez, se manifesta efetivamente no (4) estranhamento do homem em relação aos outros homens. [...] (COSTA, 2006, p. 25).

Têm-se aqui a estrutura desmascarada das relações determinantes do sistema do capital. Nessas quatro etapas são completados e explicados os modos de estranhamento da relação do trabalhador com o seu produto. Quando o homem toma o seu semelhante, o outro, como estranho a si e, como adversário e como dominador. Esse mesmo homem, antes, já tomou a si próprio, como essência estranhada, alienada, vivendo a perversão de uma vida de opressão. Pois, a vida desse homem se resume a sua atividade vital, sua atividade produtiva. Nessa atividade produtiva sua essência genérica é tolhida, restringida, não há atividade livre autoconsciente. O objeto produzido por esse homem não objetiva sua essência humana. Antes sim, degrada e mortifica seu espírito e mente.

Vale dizer, a apropriação aparece como estranhamento, como alienação, justamente porque ela não é a apropriação do homem de seu corpo inorgânico (da natureza), mas apropriação privada da natureza e do trabalho, onde se verifica uma inversão na qual a propriedade privada se apropria do próprio homem. Na alienação do trabalho, a própria atividade é uma renúncia do trabalhador em benefício de outro ser, um ser forjado na produção alienada que

retêm os atributos objetivos do homem: a propriedade privada. [...] (COSTA, 2006, p. 27).

No seio da propriedade privada toda apropriação se revela como estranhamento, pois este é o motor que engendra a realidade social e toda objetividade está para o estranhamento como apropriação de outro, para outro. Nenhum atributo objetivo humano é confirmado no produto ou na atividade produtiva. O ser social objetivo é negado na propriedade privada.

[...] Marx salienta também que todas as relações de servidão humanas são variantes e consequências da relação do trabalhador com a produção. Sabe-se que os estranhamentos se expandem a todos os campos da vida humana e seu verdadeiro fundamento acaba por se perder na indeterminação. A relação do trabalhador com a produção é a relação do homem que engendra sua própria existência com sua vida humana e, por conseguinte, afirmar que todos os estranhamentos encontram sua base nesta relação é afirmar que o fundamento da vida humana é a própria existência concreta e efetiva dos homens. Consequentemente, a superação dos estranhamentos pressupõe a superação da forma de existência que os engendra. (COSTA, 2006, p. 43).

E continua o filósofo apresentando as consequências do estranhamento, afirmando que “[...]quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica” (MARX, 2004, p. 85). A vida genérica é a vida social do ser humano. Desse modo, o estranhamento rompe os laços de reconhecimento, solidariedade, empatia, respeito entre os homens. Através do trabalho estranhado o homem gera sua relação com o objeto e o ato de produção, bem como com os outros, mas que lhe aparecem como estranhos e inimigos. Assim, o trabalho, realizado sob a ordem do capital, figura como uma atividade desumanizadora (MARX, 2004, p. 87).

Aqui pode-se retornar ao tema do delírio, como exposto anteriormente a partir do pensamento de Tiburi (2019) e que, como será visto, está estreitamente ligado ao estranhamento. Por meio do “delírio”, o indivíduo procura escapar à realidade e, especialmente, à relação com os outros. Mas estes outros são os que não comungam os seus mesmos valores, que não defendem sua mesma visão de mundo. O delírio coletivo cria “mistificações que evitam a todo custo a escuta do

outro” (TIBURI, 2019, p. 34). Cria-se, desse modo, as condições de uma “guerra de todos contra todos”. “O delírio com base na falta da escuta, de alteridade, vem a ser o novo lastro social” (TIBURI, 2019, p. 35). Em outras palavras, a alteridade é transformada em inimigo a ser eliminado, perdendo-se todo e qualquer razoabilidade nas relações intersubjetivas, caindo por terra a possibilidade de uma convivência humana harmônica e pacífica.

A realidade, portanto, surge aos homens como hostil e lhes afronta, o que causa uma situação de incompreensão e um sentimento de desamparo, levando os indivíduos a buscarem um meio para se adequarem, para criar um sentido para a sua realidade. É aí onde entram os discursos que apelam para a emoção, para a supervalorização de princípios tradicionalistas, a manipulação das consciências e das crenças. É o engendramento da condição delirante. O estranhamento produzido “pelo sistema econômico e social é a base da condição delirante em que se encontra a sociedade atual, e nela a subjetividade em geral na qual indivíduos são capazes de aderir às massas sem pensar no que significa essa adesão” (TIBURI, 2019, p. 27).

Por conseguinte, a pós-verdade não é um acontecimento fortuito, mas faz parte de um projeto que visa o alcance e a legitimação do poder de grupos hegemônicos política e economicamente, grupos esses que dominam o sistema capitalista de produção. No entanto, para ocupar e se legitimar no poder, se utilizam de práticas enganosas, de subterfúgios, pois do contrário, não seriam capazes de conquistar a opinião pública, tendo em vista que seus interesses se chocam com o bem da sociedade. Como afirma Tiburi (2019, p. 18), é “uma luta política em um terreno tomado pelo poder econômico, pela má-fé e suas práticas sem limites”. O que ocorre nesses tempos de pós-verdade é um “trabalho sujo dos ideólogos capitalistas que fabricam cortinas e cegueiras para o povo (TIBURI, 2019, p. 21).

A “nova verdade” encontra nas classes sociais e na sua luta o “terreno fértil” à sua disseminação. São as classes sociais, com as suas demandas, seus problemas de ordem material, econômicos, seus ressentimentos e seus interesses privados que vivenciam o delírio coletivo. Nos Estados Unidos, a vitória de Donald Trump na disputa eleitoral representa bem esse contexto.

[...] esse foi o ponto: oferecer à grande massa de eleitores brancos uma série de inimigos contra quem eles poderiam se unir, uma história na qual seriam capazes de desempenhar um papel e um plano mítico de “Tornar a América Novamente Grande”. O efeito foi narcótico, em vez de racional: melhor uma narrativa fantasiosa que parecia boa do que nenhuma (D’ANCONA, 2018, p. 26).

Associado aos interesses e demandas das classes sociais tem-se a elite dos proprietários do grande capital inflamando a sociedade contra políticas sociais que venham a favorecer as classes pobres. A classe média uniu-se aos grandes capitalistas em prol das políticas ultraliberais. No Brasil esta união foi fundamental para se entender o imbróglio político atual.

O sociólogo Jessé Souza (2017) mostra como a classe média é central para a compreensão do padrão de dominação social que se instaurou no Brasil. Assevera Souza (2017, p. 108):

Mas a chave para a compreensão da iniquidade e vileza singulares da sociedade brasileira é a classe média. É ela que forma um pacto antipopular comandado pela elite dos proprietários, onde se misturam aspectos racionais, como preservação de privilégios, e aspectos irracionais, como necessidade de distinção e ódio e ressentimento de classe. É esse mecanismo essencial, construído de modo consciente e planejado pelas elites a partir da década de 1930, que explica a recorrente vitória do pacto de classe antipopular do último século.

Não sendo mais aceitável a dominação diretamente física das classes, como ocorria no período da escravidão, é preciso criar uma nova forma de dominação. É preciso convencer, criar opiniões, repaginar a violência, agora perpetrada de maneira simbólica. “A violência simbólica significa a construção de uma nova concepção de sociedade adequada aos interesses dos proprietários. A reprodução da dominação econômica passa a exigir mais que uma mera coação física...” (SOUZA, 2017, p. 113). Portanto, a pós-verdade é uma criação propositada, para privilegiar os interesses de determinadas classes, principalmente a dos proprietários do grande capital.

Sobre este aspecto da dominação simbólica é salutar destacar, como forma de reforçar a relação entre pós-verdade, capitalismo e política, um conceito bastante

atual no campo político contemporâneo, a saber: a guerra híbrida. Em que esse conceito nos ajuda a compreender a questão da pós-verdade?

O conceito de Guerra Híbrida foi cunhado em 2010 com base nas experiências das Primaveras Árabes, que foram ondas de protestos ocorridas no mundo árabe (Tunísia, Argélia, Jordânia, Egito e Iêmen) que depois se espalharam pela Europa e chegaram na América Latina. A característica comum desses protestos era o seu apartidarismo e a defesa de bandeiras genéricas e pretensamente universais como “democracia”, “liberdade”, entre outras. Todos eles foram organizados pelas redes sociais.

No entanto, conforme Andrew Korybko (2018), esses protestos, que ele denomina de “revoluções coloridas”, juntamente com as “guerras não convencionais”, não passavam da nova tática político-militar dos Estados Unidos. Em suas palavras, essa tática pretende

[...] substituir governos não alinhados à sua política no século XXI. Ao contrário da tradição estadunidense, iniciada no século XIX, de invadir militarmente outros países ou de apoiar golpes e ditaduras militares em toda a América Latina como no final do último século, o novo milênio e a nova configuração geopolítica exige um novo modelo de guerra indireta, no qual as tradicionais ocupações militares podem dar lugar a golpes e operações indiretas para troca de regime, que são muito mais econômicos e menos sensíveis do ponto de vista político (KORYBKO, 2018, p. 7-8).

Comentando a estratégia da Guerra Híbrida o mesmo autor assevera:

No passado a guerra direta era marcada por bombardeios e tanques de guerra, mas se o padrão que o EUA vem aplicando atualmente na Síria e na Ucrânia for indicativo de algo, no futuro a guerra indireta será marcada por “manifestantes” e insurgentes. As quintas-colunas serão compostas menos por agentes secretos e sabotadores ocultos e mais por protagonistas desvinculados do Estado que comportam-se publicamente como civis. As mídias sociais e tecnologias afins substituirão as munições de precisão guiadas como armas de “ataque cirúrgico” da parte agressora, e as salas de bate-papo *online* e páginas no Facebook se tornarão o novo “covil dos militantes”. Em vez de confrontar diretamente os alvos em seus próprios territórios, conflitos por procuração serão promovidos na vizinhança dos alvos para desestabilizar sua periferia (KORYBKO, 2018, p. 12).

Mas o que tem a ver a Guerra Híbrida com a pós-verdade? Pelas características apresentadas, pode-se dizer que essa nova forma de guerra é uma das manifestações mais característica da era da pós-verdade, especialmente por seu caráter manipulador, criando um delírio coletivo, conforme explicado anteriormente a partir do pensamento de Tiburi (2019), ou como afirma Korybko (2018), criando uma mente de colmeia, que assimila e dissemina a visão de mundo do grupo político dominante ou que pretende alcançar o poder político de um determinado país.

Essa mente de colmeia faz então com que seus membros formem um enxame contra o alvo de maneira aparentemente caótica [...] No contexto da guerra híbrida, essas são as massas insurgindo contra os centros simbólicos e administrativos de poder das autoridades como um enxame unificado (se descentralizado) a fim de provocar a troca de regime pela lei da aglomeração (isto é, caos organizado e dirigido).

[...] as mentes de colmeia podem ser fabricadas por organizações de inteligência estrangeiras através de plataformas de mídia social e princípios da guerra em rede. As técnicas de “relações públicas” [...] são extensivamente colocadas em prática nos mundos virtual e físico para permitir que isso aconteça. A finalidade disso tudo é reunir o máximo possível de pessoas que vieram indiretamente a compartilhar das mesmas convicções contra o governo. É imprescindível que esses indivíduos também sejam “programados” por meio das táticas de guerra neocortical reversa para que desejem ativamente provocar a mudança quando a decisão de iniciar a revolução colorida for tomada. Graças a esses meios, partes díspares tornam-se “uma só mente” e podem ser mobilizadas como uma unidade (KORYBKO, 2018, p. 58-59).

A guerra híbrida é, portanto, uma manifestação da pós-verdade que, como visto anteriormente, não foge à lógica da luta de classes que impera na sociedade capitalista. Isso significa que o domínio das classes hegemônicas, política e economicamente dominantes, perpassa, portanto, por uma dominação ideológica. Há uma relação intrínseca entre os fatores materiais e os fatores ideológicos de uma determinada época histórica. Ambos se condicionam mutuamente. Diferentemente do que se pensa, a manipulação ideológica tem sido determinante à manutenção do *status quo* social, e na era da comunicação instantânea essa forma de manipulação tem sido cada vez mais eficiente. Na sociedade de classes, a manipulação da consciência, a dominação ideológica, torna-se uma “forma de dominação destinada

a justificar e perpetuar uma certa ordem, justificando-a e legitimando-a” (IASI, 2007, p. 147).

2.3 Pós-verdade como ideologia

Por conseguinte, quando se afirma que a pós-verdade é caracterizada como um delírio coletivo e que este delírio nada mais é do que uma espécie de controle do pensamento e das ações dos indivíduos, então pode-se dizer que “o delírio se torna a nova ideologia, ou seja, uma forma reguladora e controladora do pensamento em geral e da linguagem que o estrutura” (TIBURI, 2019, p. 49). O que os arautos da pós-verdade fazem é defender e incentivar essa regulação e esse controle. Com isso, tira-se a capacidade dos indivíduos pensarem de forma autônoma.

Quando as pessoas agem sem pensar, é porque já não podem pensar. Pensar é uma capacidade que lhes foi subtraída. Pensar é liberdade, e liberdade é poder, por isso, os poderosos sequestram a liberdade de todos, a fim de garantir o seu poder – o que, na verdade, é uma forma de violência.

As pessoas já não podem pensar, porque os pensamentos próprios foram substituídos por próteses, na forma de discursos, ideias, imagens, mecanismos, aplicativos, programas. As pessoas repetem o que lhes foi designado, lobotomizadas que estão, como os robôs (TIBURI, 2019, p. 49).

Efetivamente, é conveniente para os “donos do poder” que as pessoas não pensem de maneira autônoma, para que não questionem a legitimidade desse poder. Nesta perspectiva, a ideologia mostra-se um mecanismo sempre atual para a classe dominante. A manipulação de informações, de notícias, de discursos, tem sido um recurso conveniente para os grupos dominantes, conservadores. Essa manipulação adquire uma funcionalidade, ela cristaliza demandas sociais conservadoras tradicionalmente cultivadas na sociedade, conservadorismo esse conveniente aos grupos sociais interessados em manter seu domínio. “A classe dominante elabora e difunde sua visão de mundo, buscando torná-la universal” (IASI, 2007, p. 78).

Podemos afirmar que as falsas informações, as notícias manipuladas, são a forma ideológica do neoliberalismo, marcada pelo irracionalismo. Como afirma Souza (2018, p. 3):

[...] as mídias sociais surgem como uma esfera de intensificação do irracionalismo na subjetividade hegemônica, processo que tem suas ligações com o pós-modernismo, enquanto domínio da decadência ideológica, e amarrações orgânicas com o sistema do metabolismo social do capital. Também, inescapavelmente, esse processo possui laços concretos com os estranhamentos gerados pelo homem-empresa toyotista, o trabalhador contemporâneo vitimado pela corrosão do caráter administrativo pela governamentalidade neoliberal.

A ideologia, tradicionalmente, é uma especulação que inverte a realidade (LÖWY, 1985). Na verdade, a ideologia (ou as ideologias) não passa de uma visão de mundo de uma determinada classe. Não existe apenas a ideologia da classe dominante, mas também a ideologia das classes dominadas, que pretendem que sua visão de mundo subverta o poder estabelecido. Contudo, quando falamos de ideologia como uma inversão da realidade, estamos nos referindo à visão de mundo da classe que domina o poder político e econômico de uma determinada época histórica. No caso do nosso século, esse poder é o da burguesia. Por isso que a visão de mundo que nos é imposta é a burguesa, que hoje denomina-se comumente de neoliberalismo.

Marx [...] observa que quem cria as ideologias são as classes sociais: o processo de produção da ideologia não se faz ao nível dos indivíduos, mas das classes sociais. Os criadores das visões de mundo, das superestruturas, são as classes sociais, mas quem as sistematiza, desenvolve, dar-lhes forma de teoria, de doutrina, de pensamento elaborado, são os representantes políticos ou literários da classe: os escritores, os líderes políticos, etc.; são eles que formulam sistematicamente essa visão de mundo, ou ideologia, em função dos interesses da classe (LÖWY, 1985, p. 95).

A ideologia, portanto, não significa apenas um conjunto de ideias assumidas isoladamente pelos indivíduos. Ela é, na verdade, uma maneira de pensar, de

conceber a realidade, um conjunto orgânico de ideias intencionalmente elaborado e disseminado para sustentar os interesses de classe.

A ascensão de novas formas de comunicação, impulsionada pela revolução digital, que possibilitou a massificação da comunicação e sua instantaneidade como marca principal, foi o mote para a “circulação generalizada de formas simbólicas” (THOMPSON, 1995, p. 9). Criou-se uma verdadeira indústria da comunicação, que estabelece as formas, os ritmos e os conteúdos do que é comunicado através dos meios digitais.

[...] com a chegada das sociedades modernas, impulsionadas pelo desenvolvimento do capitalismo no início da era moderna europeia, a natureza e a abrangência da circulação de formas simbólicas assumiram um aspecto novo e qualitativamente diferente. Foram desenvolvidos meios técnicos que, em conjunto com instituições orientadas para a acumulação capitalista, possibilitaram a produção, reprodução e circulação das formas simbólicas numa escala antes inimaginável (THOMPSON, 1995, p. 9).

Diante desse fato, todas as nossas sociedades, inclusive as mais remotas e menos desenvolvidas tecnicamente, vivem sob uma avalanche de informações massificadas, direcionadas aos mais diversos públicos, e que são manipuladas, construídas, para atender determinados interesses. Todas as formas simbólicas com as quais somos bombardeados diariamente são, todas elas, mediadas pelos meios digitais de comunicação de massa. É nesse ponto que entra o papel da ideologia. Esta funciona como uma espécie de “cimento social”, pois possibilita a consolidação das ideias dominantes no mecanismo de controle social. Como salienta Thompson (1995, p. 11):

[...] o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa como a emergência de um novo mecanismo de controle social nas sociedades modernas, um mecanismo através do qual as ideias dos grupos dominantes pudessem ser propagadas e difundidas e através do qual a consciência dos grupos dominados pudesse ser manipulada e controlada.

Todo esse processo tem um enorme impacto na vida social e política do mundo contemporâneo. Não é à toa que grupos políticos e empresariais investem vultuosas quantias de dinheiro em pleitos eleitorais, contratando empresas para criarem e disseminarem as informações que mais lhes são convenientes, não importando a verdade dos fatos, pois na era da pós-verdade, como visto, os fatos são menos importantes do que as emoções e as crenças.

Na pós-verdade, portanto, a transmissão das formas simbólicas, das ideias dominantes, perpassa o âmbito da disputa política, que se vale do aparato técnico da indústria da comunicação, a qual nos prende em uma bolha ideológica.

Desse modo, pode-se falar de pós-verdade como ideologia, na medida em que ela está a serviço de um poder que é e quer se manter hegemônico.

[...] o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas [...] Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço do poder* (THOMPSON, 1995, p. 16. Grifos do autor).

A grande vantagem da disseminação ideológica por meio das mídias digitais é a sua capacidade de impactar o mais íntimo da vida humana das pessoas, o seu cotidiano, mais ainda quando esse cotidiano está preenchido pelas tecnologias digitais.

Para Carvalho e Netto (2007), a vida cotidiana nada mais é do que a vida de todas as pessoas que decorre todos os dias e que se manifesta numa variedade de dimensões:

[...] a vida dos gestos, relações e atividades rotineiras de todos os dias; um mundo de alienação; um espaço do banal, da rotina e da mediocridade; o espaço privado de cada um, rico em ambivalências, tragicidades, sonhos, ilusões; um modo de existência socialfictício/real, abstrato/concreto, heterogêneo/homogêneo, fragmentário/hierárquico; a possibilidade ilimitada de consumo sempre renovável; o micromundo social que contém ameaças e, portanto, carente de controle e programação política e econômica; um espaço de resistência e possibilidade transformadora”. (CARVALHO; NETTO, 2007, p. 14).

Nesta caracterização do cotidiano pode-se entrever que a vida diária do ser humano transcorre numa dimensão particular e em uma dimensão social. Na primeira, transcorre o que os autores chamam de “ambivalências”, “tragicidades”, “sonhos”, “ilusões”, “rotina”, “banalidade”, “mediocridade” etc. Empiricamente esses elementos manifestam-se nos problemas diários, nas dores, sofrimentos, angústias, insegurança, que cada pessoa sente devido aos mais diversos motivos, seja o desemprego, a perda de um ente querido, uma separação, uma decepção, a solidão, entre outros. Por sua vez, a dimensão social da vida cotidiana é caracterizada, no pensamento de Carvalho e Netto (2007), pela “alienação”, pelo “consumo sempre renovável”, pela “programação política e econômica”. Enquanto a dimensão particular, pode-se dizer, está mais relacionada à subjetividade do indivíduo, a dimensão social está relacionada, por sua vez, a objetividade, ou seja, a fatores que condicionam a vida do indivíduo, mas que estão numa esfera para além dele, a esfera social, onde ocorre a manipulação, a criação de necessidades fictícias que levam ao consumo exagerado para aumentar a lucratividade de empresários ou grupos financeiros.

Portanto, seja em casa, no trabalho, nas escolas e universidades, nada é feito sem o auxílio da tecnologia, especialmente da tecnologia móvel (celulares, tablets, etc.), que permitem, a todo momento, o recebimento de informações, a comunicação, a instrução sobre determinados afazeres, o caminho a percorrer ao longo do dia, como se alimentar da maneira correta, a hora certa para se hidratar, o tempo de dormir e acordar. “Esses são contextos em que os indivíduos gastam a maior parte de seu tempo, agindo e interagindo, falando e escutando, buscando seus objetivos e seguindo os objetivos dos outros” (THOMPSON, 1995, p. 18).

Os ideólogos do capitalismo entendem que o discurso da pós-verdade é perfeito para disseminar e consolidar a visão de mundo conservadora que se pretende naturalizar nos dias atuais. Todos os seus discursos não passam de apologias das ideias conservadoras, neofascistas². Não há um interesse humano por

² “O fascismo nunca desapareceu totalmente, pois sempre há grupos que, movidos por um arquétipo fundamental, buscam a ordem de qualquer forma. É o neo-fascismo atual. Hoje no Brasil há uma figura mais hilária que ideológica que propõe o fascismo em nome do qual justifica a violência, a defesa da tortura e de torturadores, da homofobia e outras desviações sociais. Sempre em nome de uma ordem a ser forjada contra a atual desordem vigente usando de violência. O fascismo sempre foi

trás desses discursos, mas tão somente um interesse publicitário, propagandístico. Não passam de “sicofantas”³ (LÖWY, 1985). Esses são os ideólogos da pós-verdade, que defendem as ideias, os interesses, da classe dominante.

E por que meios eles realizam a disseminação dessa ideologia? Consoante Tiburi (2019, p. 50), por meio da indústria cultural.

[...] podemos dizer que há um terreno fértil no qual pode se instaurar a loucura contemporânea. E o que chamamos de indústria cultural é a fábrica e a fornecedora dos incrementos tecnológicos que garantem que isso seja possível. A indústria cultural visa à alma das pessoas e tem conseguido capturá-la, como um pássaro que se caça e se coloca em uma gaiola. Se o pássaro começa a gostar da gaiola, ele se torna dócil e faz o que seu sequestrador quiser.

Para Adorno e Horkheimer (1985), autores que formularam o conceito de Indústria Cultural, o papel desta não é apenas estimular o consumo criando carências patológicas, mas forjar consciências, formar padrões de comportamento. Assim, a Indústria Cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente, não permite a participação intelectual dos espectadores. É importante salientar que, nesta perspectiva, o homem, sob a égide da Indústria Cultural, não passa de mero instrumento de trabalho e de consumo, ou seja, objeto. O homem é tão bem manipulado e ideologizado que

Tanto lá como cá, a mesma coisa aparece em inúmeros lugares, e a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo slogan propagandístico. Lá como cá, sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das pessoas. Lá como cá, reinam as normas do surpreendente e, no entanto, familiar, do fácil e no entanto marcante, do sofisticado e no entanto simples. O que importa é subjugar o

criminal. Criou a shoá (eliminação de milhões de judeus). Usou a violência como forma de se relacionar com a sociedade, por isso nunca pode nem poderá se consolidar por longo tempo. É a perversão maior da sociabilidade humana” (BOFF, Leonardo. **O neofascismo, onda mundial**. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/581730-o-neofascismo-onda-mundial>>. Acesso em 1 Jan 2020).

³ “Na Grécia antiga os donos de pomares, sobretudo de figos, tinham medo de que os pobres que andavam pelos campos roubassem os frutos; colocavam então um laçao para guardá-los, os quais quando um pobre, uma mulher, uma criança pegavam algum fruto, punham-se a gritar “ladrão!” “pega!”. Esse era o sicofanta, o indivíduo que tinha o papel de gritar em defesa da sociedade, um laçao a serviço das classes dominantes” (LÖWY, 1985, p. 98).

cliente que se imagina como distraído ou relutante (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 153).

Essa atitude traz em si algo de religioso, como afirma Tiburi (2019, p. 27): “O seu elemento absoluto e dogmático”. O caráter sagrado dado a determinadas ideias, mesmo que estas sejam anacrônicas às demandas sociais, às exigências dos sujeitos históricos, é o que faz certas ideias serem aceitas e defendidas por um grande número de pessoas. É a criação de um “misticismo” político que se apresenta como oposição ao “velho mundo”, corrupto, mau.

Nesta mesma esteira de interpretação segue Thompson (1995). Para ele, as ideologias são formas simbólicas articuladas e empregadas no jogo das relações de poder. No contexto da pós-verdade, elas se cristalizam na forma de crenças, defendidas dogmaticamente por seguidores de determinado político, partido ou movimento. Embora o elemento passional sempre tenha existido no meio político, por exemplo, as redes sociais, como expressão maior dos meios digitais de comunicação, quando usadas como mecanismo político, transforma a natureza da interação social, bem como causa uma confusão entre o privado e o público, o particular e o universal.

No século XIX Marx asseverava, quando se referia à emancipação política moderna, esse misticismo político, essa atitude religiosa do sistema político, que mascarava a dominação do homem sobre o homem sob o véu do Estado e do seu sistema jurídico. Marx sustenta que a emancipação política manteve o espírito da religião e, sendo assim, “a contradição em que se encontra o adepto de uma religião em particular com sua cidadania é apenas uma parte da contradição secular universal entre o Estado político e a sociedade burguesa.” (MARX, 2010, p. 46). É nesse sentido que a emancipação política não é a verdadeira emancipação humana. Conclui-se que a natureza da emancipação política é contraditória e se o homem desejar emancipar-se humanamente, não deve se livrar primeiramente da religião, mas antes deve ultrapassar as estreitezas da emancipação política moderna, ou seja, os limites da política democrático-burguesa.

Na era da pós-verdade como manipulação e dominação ideológica, por conseguinte, a política se realiza mediante a administração da visibilidade e da

audição, do que se ver, ler e escuta. Tudo possibilitado pelo desenvolvimento dos meios técnicos.

O desenvolvimento dos meios técnicos não deve ser visto como um mero suplemento das relações sociais preexistentes: ao contrário, devemos ver esse desenvolvimento como servindo para criar novas relações sociais, novas maneiras de agir e interagir, novas maneiras de expressarmos-nos e de respondermos às expressões dos outros (THOMPSON, 1995, p. 26-27)

Assim, vai ocorrendo a manipulação das consciências, pois, como destaca Jaeggi (2008, p. 139):

[...] ideologias são ideias – mas não se trata de simples ideias desconexas que alguém pode ter ou não, mas de ideias que (necessariamente ou, pelo menos, sistematicamente) surgem e subsistem em determinados contextos. Ideologias são, portanto, sistemas de convencimento, mas que têm, ademais, consequências práticas. Elas têm efeito prático e são, por sua parte, efeitos de uma determinada práxis social. Além disso, ideologias parecem possuir um status peculiar: quando se afirma de algo, que ele é “ideológico”, então não se diz apenas que seja falso ou equivocado, mas o caráter de equívoco faz sim parte da ideologia. Quem está sob a influência de uma ideologia não está apenas a mercê de uma circunstância falsa, mas também “nas garras” de uma falsa interpretação dessa circunstância.

Essa falsa interpretação das circunstâncias é o que causa os maiores imbróglios conjunturais em termos políticos, o que tem beneficiado grupos conservadores, que têm, entre seus maiores defensores, pessoas comuns que não conseguem distinguir fatos de ficção, o verdadeiro do falso.

Quando se critica a pós-verdade como ideologia, está se querendo criticar a dominação que ela acarreta, que tem como uma de suas características a naturalização da estrutura social, das condições materiais de existência, que passam a ser vistas como inevitáveis, como condições espontâneas, legitimando, assim, a sociedade burguesa, exploradora, injusta, desigual (JAEggi, 2008). A pós-verdade cria consciências falsas socialmente induzidas.

As consequências dos discursos falsos, dissimulados, escamoteadores, afetam, como visto anteriormente, o cotidiano de todos, especialmente na medida em que grupos políticos e com poder financeiro se valem desse expediente para manipular grandes massas de pessoas em favor dos seus interesses. É o que tem ocorrido em grande parte do mundo. Está se tornando cada vez mais comum a presença de grupos conservadores, com traços fascistas e ultraliberais, nos espaços do poder político. Como destaca Tiburi (2019, p. 47):

Também na política, com a presença de novos atores, de novas demandas, de novas exigências, o sistema se modificou e, desesperado, apelou para a ignorância. A violência nos métodos e nas armas políticas implodiu a democracia. As falas e práticas loucas que vemos em diversos líderes pelo mundo afora nos fazem saber que estamos sob o signo da loucura plena. A loucura, como disse Mino Carta, foi elevada a forma de governo. Hoje assistimos praticamente calados a quem ameaça matar uma parcela imensa da população brasileira, matar os “opositores” do sistema. E não há o que fazer, porque as instituições todas estão lançadas no delírio elevado a forma de governo. E esse delírio se dá na forma de um consenso em torno da mentira (TIBURI, 2019, p. 47).

Mais uma vez vem a lume o termo mentira quando nos referimos à pós-verdade. Como esse termo marca, caracteriza, determina bem essa forma de pensar e agir. Certamente, essa é a principal questão a ser enfrentada com relação à pós-verdade. A mentira tornou-se a lógica do mundo, ela é a regra, embora não possamos caracterizar a pós-verdade apenas por esse expediente. Ele é uma relativização do saber e dos discursos. Como a educação tem sido afetada com isso? No capítulo seguinte pretendemos pensar os impactos da pós-verdade na educação. Esta, representada institucionalmente pelas escolas e universidades, tem sofrido inúmeros ataques na tentativa de fragilizar a sua importância e atuação social.

3 PÓS-VERDADE E EDUCAÇÃO

A pós-verdade tem influenciado de maneira direta os diversos âmbitos da vida do indivíduo contemporâneo. O campo educacional não está imune. Em linhas gerais, a pós-verdade afeta a educação gerando confusões no debate educacional. Os que se valem de um discurso genérico, superficial, escamoteado de intenções ideológicas, tentam inverter os valores, os princípios, as teorias clássicas sobre a educação. Há uma total distorção da real situação e dos alicerces da educação, bem como uma ênfase em problemas educacionais que são apenas parentes, como o combate à doutrinação ideológica nas escolas, a educação sexual etc. Conforme Marrega et al (2018, p. 25):

O elemento principal o qual devemos, ou deveríamos focar é a raiz da qualidade da educação disponibilizada (ou não) às crianças e jovens no país. Porém, o que se apresenta nos slogans é uma indução à liberdade e à felicidade dos envolvidos, ou seja, uma certeza de sucesso profissional em um futuro pré-determinado por uma sociedade posta, sociedade que se mostra contrária à apresentada nos slogans.

Esse elemento principal não é prioridade! Além disso, difunde-se a ideia de que a nossa educação é deficitária por causa das ideologias presentes nas escolas, que se refletem em seus currículos. É preciso que a educação acompanhe os “novos tempos”. É nesse sentido que, passa a compor os discursos educacionais diversas teorias que, em tese, são mais condizentes com as exigências do mundo do trabalho contemporâneo. É aí que surgem a Pedagogia do “Aprender a Aprender” e a Pedagogia de Competências, que se estruturam em quatro eixos (MARREGA et, 2018). No primeiro eixo, o destaque está no aprendizado individual dos alunos, que é mais desejável as aprendizagens em que os alunos aprendam sozinhos, em seu tempo próprio de compreensão. A principal consequência dessa concepção é a negação ou diminuição do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. No segundo eixo, o destaque é dado ao método de aquisição do conhecimento desenvolvido pelo próprio aluno, tendo em vista que o conhecimento já está produzido. Cabe ao aluno encontrar a sua melhor forma de assimilar esse conhecimento. Com base nisso, há uma desvalorização do conhecimento construído

pela humanidade, negando a historicidade e processualidade do saber. No terceiro eixo o destaque é dado ao interesse do aluno, ou seja, “que a atividade do aluno, para ser educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança, como se esses fossem naturalmente estabelecidos” (MARREGA et al, 2018, p. 29). Como consequência, desvaloriza-se o papel dos professores na condução do processo educativo. Por fim, o quarto eixo destaca que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em seu processo de mudança, de adaptação ao meio que o cerca” (MARREGA et al, 2018, p. 30). A consequência imediata dessa concepção é a desvalorização da crítica, do pensamento autônomo, reflexivo, que conduz a uma transformação, desenvolvimento, progresso humano da sociedade.

Essas pedagogias se coadunam com o discurso da pós-verdade, pois, de um lado, elas pretendem valorizar a educação escolar, por outro elas diminuem, banalizam, desqualificam o trabalho docente. É mais uma forma de dominação ideológica do sistema capitalista, que, como vimos no capítulo anterior, marca a era da pós-verdade.

Ao apresentar tais pedagogias, psicólogos e pedagogos vendem a ilusão de uma educação criativa que não podemos negar. Porém, sua criatividade consiste na busca por formas de ações capazes de melhor adaptar seus sujeitos à manutenção dos interesses da classe burguesa. Desta forma, as pedagogias do “Aprender a Aprender” (compreendem) materializam algumas ilusões da chamada “Sociedade do Conhecimento”, sociedade está criada como fenômeno de reprodução ideológica do capitalismo (MARREGA et al, 2018, p. 31).

Como o professor é visto ante tal contexto? Quais os impactos no chão da escola? Essas questões nortearão nossas reflexões neste capítulo.

3.1 A pós-verdade na escola: o professor no centro do conflito

Tornou-se comum o surgimento de questões polêmicas em sala de aula. Independente do componente curricular ministrado, os alunos, cada vez mais, questionam os professores sobre assuntos polêmicos, que envolvem desde

questões sobre a vida, a natureza, até questões de teor político. Os professores precisam dedicar parte do tempo de suas aulas, já tão escasso, para esclarecer informações falsas, imprecisas, confusas, que seus alunos assimilam nas redes sociais e passam a defender como verdades absolutas, sem nenhum critério científico razoável.

Certamente que é papel da escola discutir questões que afligem seus alunos e a sala de aula é o espaço mais propício para isso. É no ambiente escolar onde os estudantes não só assimilam novos conteúdos como discutem e reinventam o conhecimento. Isso é natural e deve ser incentivado pela escola. É assim, como salienta Oliveira (1997, p. 203), que “o homem conquista uma forma própria de ser homem no espaço de nosso processo civilizatório”.

No entanto, a discussão que se tem travado no espaço escolar não tem como finalidade a produção de um conhecimento seguro, evidente, racional. O que se tem posto em debate são questões de cunho pessoal, intimista e tal discussão se tem realizado fundada na emotividade e em crenças, onde se questiona a legitimidade do professor como figura detentora de um saber estabelecido e como autoridade epistêmico-pedagógica. São conhecidas inúmeras notícias de professores que são intimidados a prestar esclarecimentos sobre supostas “doutrinações ideológicas”. O objetivo disso é intimidar os docentes para que estes não abordem temas considerados polêmicos, especialmente os relacionados a gênero, sexualidade, política, religião, entre outros. Nos parece que a observação de Paulo Freire (1996) nunca foi tão atual:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Paulo Freire, Pedagogia da autonomia, 1996).

De fato, os tempos atuais impõem aos professores a consciência do seu papel fundamental na coesão social e na conquista de direitos. Certamente que as forças reacionárias que procuram, a todo custo, minar o caráter democrático, igualitário, que se busca constituir nas escolas não atuam pela defesa da pluralidade e da valorização da cultura democrática. “Ao contrário, busca instaurar uma ordem persecutória, de censura e delação garantidas nos termos da lei, na qual estudantes se tornam acusadores e professores correm o risco de serem criminalizados por exercerem o ofício de ensinar” (RIBEIRO, 2016, p. 8).

Os professores precisam, cada vez mais, de autenticidade intelectual, “fiéis aos seus ideais e autênticos em sua expressão” (DUNKER, 2018, p. 23). Contudo, na mesma medida que exigida essa autenticidade e fidelidade dos professores, são aplicadas sobre os mesmos as regras mercadológicas do desempenho, as quais induzem a uma relação produtivista com o saber. Nesta perspectiva, o professor encontra-se numa encruzilhada, onde são exigidas posturas que reforcem sua “autoridade” intelectual, mas que essa autoridade é constantemente posta em questão com base em avaliações puramente quantitativas.

Surge assim uma espécie de avaliação permanente da retórica empregada, que induz e valoriza declarações impactantes e menosprezo por autoridades ou especialistas que possam desmentilas. A pós-verdade requer uma vida em estrutura de show na qual a sala de aula é o ensaio do espetáculo (DUNKER, 2018, p. 23-24).

O espetáculo invade a sala de aula. Os professores tornam-se marionetes de uma encenação que tem como foco a espetacularização do saber, o carisma e o estilo de quem está falando, se apresentando, em detrimento dos argumentos, demonstrações, reflexões. Esta é mais uma expressão do movimento da pós-verdade no ambiente formativo. Se, por um lado, os professores têm sua autoridade questionada e aqueles que se opõem ao movimento da pós-verdade são, a todo momento, criticados, difamados, desacreditados, por outro lado, alguns professores preferem ceder à estética do carisma e do estilo.

Instaurou-se uma luta contra “inimigos imaginários”. O professor tornou-se um desses inimigos. Com relação a essa questão, Judith Butler (2015) assevera que em contextos marcados por instabilidades e conflitos sociais, é comum que o poder

hegemônico crie inimigos, apresentados em sujeitos ou grupos sociais, que seriam os supostamente ameaçadores dos valores, dos bons costumes. Estes são sacrificáveis e, precisam ser, efetivamente, combatidos. É nesse sentido que a autora afirmar que “quando essas vidas são perdidas, não são objeto de lamentação, uma vez que, na lógica distorcida que racionaliza sua morte, a perda dessas populações é considerada necessária para proteger a vidados ‘vivos” (BUTLER, 2015, p. 53).

A ideia que orienta a criação do “inimigo imaginário” é aquela que defende a eliminação de tudo o que possa pôr em risco os valores tradicionais da família e da religião, que seriam uma espécie de “bem maior” a ser defendido acima de tudo. Para tanto, são criadas estratégias discursivas que almejam a perpetuação do ordenamento social e político. Instaure-se, desse modo, as condições para a perseguição.

No campo educacional, essa prática de perseguição ocorre em detrimento de uma real preocupação com as questões educacionais prementes. Os governantes, seus ministros e secretários, têm estado à margem das reais necessidades educacionais. Profissionais da educação têm sentido a ausência de proposições para os problemas enfrentados no dia-a-dia das escolas, tais como, evasão escolar, violência, péssima infraestrutura das escolas, falta de material didático, mau uso do dinheiro, o que se reflete no péssimo desempenho dos estudantes nas avaliações. Efetivamente, “não há nenhuma proposta efetiva, encerrando a abordagem de cada tema sempre com possibilidades de ações associadas ao senso comum e ao uso de frases de efeito”(NACIF; SILVA FILHO, 2019, p. 237-238).

Dentre os diversos “inimigos imaginários” apontados pelos “defensores da educação”, que atualmente ocupam o governo no Brasil, está o “marxismo cultural” que, segundo esses “defensores” é propagado pelos professores como uma verdadeira doutrinação política.

No dia 31 de dezembro de 2018, o então presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL), mais uma vez, escreveu no Twitter que combater o marxismo é uma das soluções para melhorar o desempenho do Brasil em rankings mundiais de Educação. Essa guerra ao “marxismo cultural” também foi o centro de discursos do ex-ministro da

educação Velez Rodriguez e do seu sucessor, Abraham Weintraub. Parcelas mais à direita da sociedade e alas conservadoras das principais religiões cristãs do Brasil assumiram como prioridade em suas ações políticas o combate ao que chamam de “marxismo cultural” – teoria conspiratória importada da Europa e EUA. [...] a extrema direita propaga que o marxismo cultural é uma ideologia muito perigosa que busca “destruir tradições e valores ocidentais”, notadamente a família, com vistas a criar as condições para a vitória final do comunismo. A extrema direita considera que os professores estão entre os principais difusores dos princípios do marxismo cultural (NACIF; SILVA FILHO, 2019, p. 238).

Toda essa situação cria um quadro de perseguição, crítica, descrédito, ao trabalho docente, seja com relação aos professores da educação básica, seja com os professores universitários. Procura-se questionar a posição do professor como aquele que detém um saber sistematizado, bem fundamentado, de um profissional preparado para a função que exerce. O patrulhamento ideológico torna-se, na verdade, um ataque aos princípios presentes no artigo 206 da Constituição Federal, que garantem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e a gestão democrática do ensino público. “Assumir o combate ao marxismo cultural é uma estratégia interessante para a direita porque esse caminho permite a seus autores evitar discursos racistas e ao mesmo tempo se fingem defensores da democracia” (NACIF; SILVA FILHO, 2019, p. 239).

Esse patrulhamento ideológico contra os professores é, portanto, parte de uma política maior, a política do obscurantismo. Ainda restringindo nossa análise ao Brasil, percebe-se que:

A assunção de Bolsonaro e do anti-intelectualismo à presidência se traduz num projeto de Educação obscurantista que vai se institucionalizando no governo central num grau poucas vezes visto no mundo ocidental do pós-guerra. São inúmeros exemplos nessa direção: a defesa de políticas públicas alinhadas ao projeto Escola sem Partido, a defesa da introdução nos currículos de visões religiosas sobre a criação do universo, a hostilidade oficializada à obra de Paulo Freire, a indicação aos pais para rasgar cadernetas sobre Educação sexual, a relativização de fatos históricos como a ditadura militar (que não teria existido) ou a escravidão (que, segundo esse anti-intelectualismo, não foi tão brutal como a historiografia sobre o tema busca relatar). Num campo com tantos desafios como é a Educação, o *homeschooling* foi colocado como uma temática prioritária do governo Jair Bolsonaro para os primeiros

100 dias de governo. A defesa do *homeschooling* no Brasil tem como principal motor grupos ultraconservadores cristãos que se organizam nessa direção. São os grupos da sociedade e parlamentares que também defendem o projeto Escola sem Partido, e que combatem uma suposta doutrinação comandada por professores. Posicionar-se contra o ensino formal – algo visto por muitos como libertário – tornou-se uma pauta da extrema direita (NACIF; SILVA FILHO, 2019, p. 241-242).

Portanto, o patrulhamento ideológico pôs os professores no centro do debate educacional contemporâneo. Infelizmente não da maneira que se esperava pela classe docente. Um debate sobre a qualidade real da educação por meio de melhorias em investimentos e sobre a valorização do magistério. Mas o centro do debate recaiu sobre o suposto papel danoso do professor. Cresceu exponencialmente uma campanha sórdida contra esses profissionais e uma repulsa ao magistério. É triste a constatação feita por Castro (2018, online):

O Estado e os empresários da educação têm interesses político-econômicos para atribuir aos docentes rele status, porque nenhum profissional fica diante de uma pessoa 60 horas-aula por semestre (no caso das crianças, 800 horas por ano), expondo suas teorias e suas crenças; pode ser, então, líder incontestável dos jovens por toda a sua vida. Daí a importância de esmigalhar sua influência, mesmo que haja irremediável comprometimento do futuro do país.

É ante essa perspectiva que se observa uma manipulação da educação pelas organizações sociais cujo interesse é consolidar uma ideologia de legitimação de um sistema social. A escola é o melhor lugar para tal consolidação. Porém, como os professores tendem à criticidade dos processos educativos, é preciso, antes de mais nada, enfraquecer o papel do professor, desqualificando o trabalho educativo, esvaziando seus conteúdos e apresentando projetos que são adquiridos pela população sem a triagem crítica, científica, se constituindo, portanto, como pós-verdade nos processos educativos.

3.2 Pós-verdade e a escola: a constituição do pensamento único

O filósofo Herbert Marcuse (1982) afirmou que o homem contemporâneo é unidimensional. Isso significa que o homem hodierno vive em uma sociedade do

consenso inquestionável, ou seja, que aceita e vive conforme os valores do mercado, acreditando que fora da lógica mercadológica não possa haver vida digna possível. Essa lógica, portanto, dita as condições subjetivas e objetivas da vida no planeta.

A forma de dominação unidimensional passa a dominar a subjetividade humana através de uma colonização da sua vida cultural, simbólica, espiritual. Desse modo, cria-se uma subjetividade favorável ao domínio do sistema capitalista. Por exemplo, quando os sujeitos são, constantemente, induzidos pelas mídias sociais, pelas redes sociais e, até mesmo, pela educação, a fundar as suas ações nos valores de sucesso da sociedade mercantil, como as ideias de desempenho, produtividade, competência, entre outras. Tais valores corrobora o sistema, fazendo os sujeitos estabelecerem metas tidas como “suas”, mas que, na verdade, favorecem a ordem dominante e o aprisiona num ciclo de competitividade inerente à sociedade do mercado.

A unidimensionalidade, conforme apontada por Marcuse (1982), marca a vida humana e desenvolve-se mediante as instituições sociais.

[...] o avanço da unidimensionalidade ocorre não às escondidas, mas à luz do dia, sobretudo, por um trabalho de retransmissão social peculiar: através da rede de instituições sociais. Tal rede, afora “retransmitir” a ideologia que tece “maquiagem” entre as “necessidades básicas” e as “necessidades não básicas”, agora, visando a hegemonia mais totalizante, transmite um modelo que se inicia a partir da vida simbólica ou de uma produção da subjetividade que interfere em um ponto mais “visceral” para o indivíduo: sua produção de desejo inconsciente. Em outras palavras, não é que o trabalho da ideologia sobre as necessidades reais ou fictícias deixe de ser importante, porém, quando entra em cena a subjetividade hegemônica, há um aprimoramento da eficácia da unidimensionalidade, já que, inconscientemente, será o próprio indivíduo que terá prazer em desejar e servir ao capital. Obviamente, tudo isto ocorrerá através das instituições, ou seja, entrará em cena a instituição da família, a instituição de educação, de trabalho e assim por diante. Desta forma, cada indivíduo “aprenderá” a seguir o modelo de uma vida dita feliz dentro da sociedade de consumo (BASTOS, 2014, p. 114).

A unidimensionalidade torna as aspirações individuais em coletivas, como se aquelas fossem a personificação de uma razão universal capaz de conduzir a

humanidade inteira de modo uniforme (MARCUSE, 1982). Desse modo, a unidimensionalidade humana perpetrada pelo capitalismo cria uma sociedade sem oposição, de pensamento único. Marcuse (1982, p. 15-16) salienta isso quando afirma:

O progresso técnico, levado a todo um sistema de dominação e coordenação, cria formas de vida (e de poder) que parece reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação. A sociedade contemporânea parece capaz de conter a transformação social – transformação qualitativa que estabeleceria instituições essencialmente diferentes, uma nova direção dos processos produtivos, novas formas de existência humana. Essa contenção da transformação é, talvez, a mais singular realização da sociedade industrial desenvolvida [...] o declínio do pluralismo.

Portanto, a grande maioria das pessoas são levadas a aceitar a sociedade do modo como está estruturada. Os ideólogos dessa sociedade moldam o universo conceitual e prático dos indivíduos e se valem de todos os modos e meios, midiáticos e institucionais para tanto.

A escola é uma das promotoras dessa unidimensionalidade humana. Transpondo a perspectiva do homem unidimensional exposta acima para o campo da educação, podemos falar que tal perspectiva se traduz na ideia do “pensamento único”. Mas o que exatamente vem a ser o “pensamento único”? Nas palavras de Ramonet (online):

A tradução em termos ideológicos de pretensão universal dos interesses de um conjunto de forças econômicas, particularmente as do capitalismo internacional. Se pode dizer que está formulada e definida a partir de 1944, por ocasião dos acordos de Breton-Woods. Suas fontes econômicas e monetárias – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Comissão Européia, Banco da França, etc. – que, mediante seu financiamento, colocam a maior parte dos centros de investigação, universidades e fundações a serviço de suas ideias em todo o planeta. Estes se afinam com o dogma e se encarregam de propagar a boa nova. Esta é recolhida e reproduzida pelos principais órgãos de informação econômica e principalmente pelas bíblias dos investidores e especuladores da Bolsa de Valores – The Wall Street Journal, The Financial Times, The Economist, Far Eastern Economic Reveiw, Agência Reuter, etc. – que, não por

acaso, são de propriedade de grandes grupos industriais ou financeiros.

É no bojo dessa discussão da unidimensionalidade que se pode afirmar que a educação molda a subjetividade das pessoas, produzindo comportamentos, mas, principalmente, conformações, que conduz de modo pragmático a uma série de práticas nos mais diversos espaços sociais, culturais, políticos etc. Por isso grupos dominantes consideram fundamental articular ao conhecimento produzido nos espaços de formação relações de poder. Nesse viés afirma Kroef (2017, p. 45):

A subjetividade *capitalística* consiste em um dos modos de subjetivação, capturando os componentes heterogêneos com o objetivo de torná-los estereotipados através de sobrecodificações, isto é, da produção de significados reduzidos e limitados, a fim de garantir a reprodução da lógica dominante, da lógica do capital. Os territórios capitalísticos correspondem à referência e ao reconhecimento em um determinado padrão – subjetividade fechada em si mesma, em identidades.

Esta subjetividade, a *capitalística*, investe na sujeição pelo controle do signo através da produção de sentidos (modelos) [...] modelando comportamentos, distribuindo as pessoas em identidades já reconhecidas, padronizando ações pelas representações. Este é um processo de homogeneização onde as diferenças são absorvidas e distribuídas em identidades, idades, sexos, etnias com comportamentos preestabelecidos e previsíveis. Tal processo consiste em um movimento de captura, de pasteurização, de banalização da subjetividade produzida, caracterizando um determinado território que constitui a formação de quadros identitários.

Esse processo de produção de identidades por meio da formação escolar é estratégico, pois possibilita o controle das massas. Por isso, não é conveniente para o sistema socioeconômico capitalista uma educação crítica, reflexiva, mas de consciências fragmentadas, incapazes de compreender e agir na realidade como uma totalidade social. Assim, os ideólogos da pós-verdade agem como verdadeiros esquadrinhadores das consciências, especialmente quando seus discursos invadem o ambiente educacional. Cria-se uma máquina de controle que atua por meio das mídias, das redes sociais, no meio de grupos, nas escolas e universidades etc. Os discursos, as informações manipuladas, a relativização do saber e dos fatos criam

um domínio sobre a informação e a comunicação por meio do qual se busca atingir objetivos, principalmente políticos, de grupos hegemônicos.

Nesse ínterim, os discursos da pós-verdade têm sido eficazes na mobilização de pessoas em prol de pautas, ideários, considerados até pouco tempos absurdos. Hoje,

[...] são organizados movimentos sociais que arrastam em seu bojo pessoas que poderiam ser qualificadas de “inocentes” (com relação à consciência dos fins reais dos movimentos de que participam ou ao qual aderem), já que é extremamente difícil para grande parte das pessoas, devido às condições modernas de existência social descobrir o real sentido dos respectivos movimentos. Os prejuízos morais e materiais que sofrem só são percebidos tardiamente (OLIVEIRA, 2010, p. 109).

Esses “movimentos sociais” estão alinhados a políticas neoliberais, ultraconservadoras, neocoloniais (buscam inspiração nos e se curvam aos interesses de nações estrangeiras imperialistas). Oliveira (1997) aponta alguns fatores para esse alinhamento, dentre os quais destacamos: 1) a consolidação do capitalismo enquanto sistema mundial através da globalização das atividades econômicas; 2) o enfraquecimento e a desregulação do controle do político sobre o econômico; 3) a formação de redes globais informatizadas de gestão; 4) a ascensão do neoliberalismo como prática político-econômica hegemônica que está mais preocupada com a sobrevivência do mercado do que com a vida humana.

A perspectiva da pós-verdade, na medida em que põe a relativização do conhecimento, cria, no meio educacional (e na sociedade de uma maneira geral), uma pluralidade infinita de razões (OLIVEIRA, 1997). O conhecimento torna-se fragmentado, incerto, questionável. Isso tem como consequência, na vida prática, no cotidiano, uma pluralidade ética, política, cultural, resistente a qualquer entendimento consensual. Diante disso, pode-se questionar:

O que significa educar nessa situação de pluralismo, onde por um lado, emerge uma valorização da subjetividade e, conseqüentemente, das opções pessoais, da liberdade e da consciência dos direitos fundamentais, mas, por outro lado, onde as pessoas podem ser induzidas a um exacerbado subjetivismo e a um

aprofunda insegurança em suas decisões que as leve a considerar as atitudes da vida como, simplesmente, provisórias e passageiras? (OLIVEIRA, 1997, p. 235).

Contudo, essa pluralidade mostra-se aparente. Existe, efetivamente, uma pluralidade de discursos, de grupos, de visões de mundo. Porém, todas elas estão no bojo da conjuntura do capitalismo neoliberal. Portanto, é uma pluralidade aparente que escamoteia o que, em verdade, é praticado, que é o “pensamento único”.

A ideia fundamental dos defensores do “pensamento único é a de que a economia determina todos os campos da vida, especialmente o político. Nesse sentido, a organização da vida, os valores e princípios que precisam ser preservados, a concepção de formação humana (educação) etc., estão embasados nos interesses e necessidades econômicas do sistema.

Essa ideia é repetida diariamente por meio de todos os modos possíveis, principalmente através das mídias e redes sociais. Porém, o que nos chama mais a atenção é como essa lógica tem invadido o campo educacional, o que destrói as possibilidades de uma educação emancipatória, reflexiva, livre, tornando mais difícil a formação de pessoas resistentes e críticas ao obscurantismo. É uma verdadeira doutrinação das massas, embora os ideólogos das novas pedagogias de competências digam que seria uma forma de aprendizagem autônoma, que privilegia os interesses individuais. Mas onde fica a liberdade, a iniciativa individual diante de uma formação que não lhe possibilita formas alternativas de vida social? Ao contrário disso, o que ocorre, de fato é

[...] um reforço significativo no controle social, este conjunto de recursos materiais e simbólicos de que dispõe uma sociedade para assegurar-se da conformidade do comportamento de seus membros a um conjunto de regras e princípios prescritos e sancionados. Com efeito, novos métodos de coação estão se instalando, métodos mais sutis, mais insidiosos e eficazes, enquanto surgem técnicas de último tipo, com base na eletrônica e na informação, para acompanhar à sua maneira o comportamento dos cidadãos, verificar o que se afasta dos padrões estabelecidos e castigar os desvios. Ninguém está a salvo (RAMONET, on-line).

“Pensamento único”, nesta perspectiva, pode ser bem entendido como um pensamento administrado. E não será isso que está hoje ocorrendo no chão das escolas? Ao invés de pedagogos, educadores, professores, estamos sendo administradores de pensamento? Estamos realizando uma grande domesticação humana? Não estaríamos, apenas, formando pessoas passivas e conformadas com o sistema, propensas ao consenso inquestionável?

Esse debate acerca do pensamento único tem possibilitado um importante processo de discussão sobre o sentido da educação e da escola em nosso país. Isso porque entendemos que “nessa discussão, retoma-se uma das premissas que pensamos ser central no entendimento dessa questão: a relação intrínseca entre projeto de educação e projeto de sociedade”(GIROTTO, 2016, p. 70).

Essa relação intrínseca entre projeto de educação e projeto de sociedade permite-nos pensar a educação em uma ordem mais abrangente. Ou seja, a educação deve ser problematizada, concebida, em paralelo com a estrutura social como um todo. Somente assim pode-se compreender como a educação favorece a sustentação da ordem social vigente, bem como o seu potencial emancipatório. Essa é, por exemplo, a perspectiva teórica do filósofo húngaro István Mészáros. Para Mészáros (2008), ao criticar a educação contemporânea, a reprodução dos indivíduos, que ocorre na educação formal, não nega as potencialidades do sistema, mas reforça a sua reprodução. Esse é, por exemplo, o papel da ideologia, conforme exposto anteriormente, aplicado a educação.

É evidente que há uma relação estrutural entre economia e educação. Do mesmo modo que Girotto e Mészáros, Santomé (1995) defende que há a educação e suas instâncias institucionais cultiva uma estreita relação com as demais esferas da sociedade. Todo o processo educacional deve ser contextualizado, ou seja, deve considerar as demandas sociais dos indivíduos e grupos. Assim, a escola não pode ser vista como uma instituição neutra, tendo em vista que:

Os projetos curriculares, os conteúdos do ensino, os materiais didáticos, os modelos organizacionais das escolas e liceus, as condutas dos alunos e do professorado, etc., não são algo que possamos contemplar como questões técnicas e neutras, à margem das ideologias e do que acontece em outras dimensões da sociedade, tais como a econômica, a cultural e a política. Pelo contrário, grande parte das decisões que se tomam no âmbito

educativo, e dos comportamentos que aí se geram, é condicionada ou afetada por acontecimentos e peculiaridades dessas outras esferas da sociedade e atinge todo o seu significado sob uma perspectiva de análise que tenha em conta essa intercomunicação (SANTOMÉ, 1995, p.13-14).

É nesta perspectiva que o sistema educacional deve ser pensado como um espaço de cultivo de ideologias. Porém, não se quer dizer com isso, como os defensores do Escola sem Partido, por exemplo, que a escola deve banir toda e qualquer forma de ideologia. Não existe educação sem ideologia. A questão principal em torno desse debate deve ser: a serviço de quem as ideologias estão? Quem elas beneficiam? Quais seus impactos na vida social dos alunos? O que tem ocorrido, ao contrário do que os arautos do Escola sem Partido apregoam, é uma ideologização dos alunos no sentido de inculcar neles seu estrato social, sua condição subalterna na tessitura social, para, com isso, beneficiar a economia capitalista. Aliás, o processo de educação não apenas coloca os indivíduos em seus respectivos papéis, como também os socializa de modo a fazer com que aceitem seus papéis como legítimos.

É nessa ótica que o conhecimento que chega às escolas é organizado de modo a transmitir aos alunos meras instruções de acordo com sua condição social, especialmente a de ser mão-de-obra para o mercado. A escola torna-se o espaço onde os grupos dominantes se veem forçados a recorrer a um empenho constante de convencimento ideológico para sustentar sua dominação.

Os currículos escolares são constituídos de modo a formar a mão-de-obra que o mercado necessita. Assim, no seio da escola, a dominação econômica se transforma em dominação cultural.

Há uma intrínseca relação entre a organização da economia e a maneira como o currículo está constituído, lembrando que a escola reflete as relações sociais do local de trabalho por meio do currículo formal e do currículo oculto. E, segundo essa afirmação, convém ressaltar que a escola ensina um currículo oculto que parece estar basicamente voltado à manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas. Assim, a reprodução mais ampla da sociedade é assegurada através da reprodução da cultura dominante, pois tal cultura apresenta superioridade e valor social.

As escolas são agentes da hegemonia – pelo ensino oculto – e recriam a desigualdade não só “produzindo pessoas” como também “reproduzindo o conhecimento”.

É correto afirmar que o conhecimento reproduzido pela escola tem intenções variadas, ou seja, se destina a pessoas diferentes e de classes diferentes. Conclui-se, então, que a distribuição do conhecimento é desigual e que somente alguns grupos têm acesso e outros não, uma vez que as instituições escolares apresentam uma função ideológica. Em outras palavras, as escolas legitimam (abertamente ou não) os conhecimentos, os símbolos, as formas econômicas e sociais e as ideologias (CASTRO; MARIANO, 2015, p. 52-53).

Desse modo, é imprescindível pensar o sujeito formado pela educação formal dos nossos dias, pois ele é a chave para entendermos o nosso sistema social, tendo em vista que este é sustentado pelos indivíduos que agem de modo intencional (teleologicamente) e tal ação se funda em valores, princípios, ideias, conceitos, visões de mundo, que são entronizadas pela educação, que é responsável pela produção e reprodução desses valores, princípios e ideias.

A educação é, por conseguinte, parte de uma totalidade concreta, totalidade essa regida, em sua base estrutural, pela dinâmica mercadológica, que faz da educação um processo redutível ao aspecto instrucional, que se traduz no tecnicismo e na profissionalização unilateral situada no horizonte tecnocrático, cuja preocupação primeira é a mera “capacitação do funcionário da maneira mais competente possível a fim de que ele possa exercer sua função no contexto sistêmico de sua vida societária” (OLIVEIRA, 1997, p. 242).

Esse modo de educação pautada na instrução, na capacitação, exercida de maneira acrítica, cria as condições para a internalização dos valores que sustentam e perpetuam o modo de produção vigente e o discurso da pós-verdade tem sido um caminho bem pavimentado para essa internalização.

Tal condição indica que a escola do “pensamento único” está pautada nos pressupostos de uma racionalidade gerencial, administrativa, puramente técnica. Essa perspectiva tem estado presente em diversas políticas educacionais e em propostas de Projetos de Lei voltadas à educação ao redor do mundo. No Brasil não é diferente. O controle tem sido o interesse central de tais políticas e projetos. A intenção é controlar o que é dito pelos professores para, assim, controlar o que seus alunos pensam.

Desse modo, o processo desencadeado pelo enfrentamento à proposta dos inúmeros Projetos de Lei que buscam interditar o discurso de docentes e discentes em diferentes escolas públicas e particulares no país tem contribuído para revelar uma tentativa mais ampla de controle sobre aquilo que alunos e professores fazem cotidianamente, partindo da premissa que reduz o trabalho docente à sua dimensão técnica, de executor de ações definidas por especialistas competentes em diversas áreas do conhecimento. Esta tentativa de controle se assenta, por sua vez, na padronização de práticas educativas, difundidas a partir de diferentes mecanismos (GIROTTI, 2016, p. 71).

De modo mais recente, no Brasil, essa perspectiva tecnocrática e manipuladora tem ganhado espaço por meio da proposta de reformulação do Ensino Médio, que desde 2016 vem sendo debatida e que, em 2019, deu um passo decisivo por meio da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em fase de implementação nas escolas. O que chama a atenção é como essa reformulação tem sido acompanhada atentamente por grupos empresariais (Itaú-Unibanco, Fundação Lemann, Todos pela Educação, SESI), que têm claramente interesses em direcionar a educação do país. O que ocorre é que, essa reformulação, expressa na BNCC estreita claramente a relação entre educação e mercado de trabalho, “reforçando assim a concepção tecnicista que tem definido a escola de pensamento único nas últimas décadas no Brasil”. (GIROTTI, ano, p. 72).

Essas são mudanças fundamentais na estrutura social, política, educacional e, conseqüentemente, humana, que marca a contemporaneidade. Contudo, tais mudanças não nos parecem benéfica aos homens, tendo em vista que

[...] enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humano. A autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem (HORKHEIMER, 2002, p. 7).

Está claro, com isso, que a conjuntura atual, do capitalismo neoliberal, permite-nos entender, portanto, como o discurso da pós-verdade é conveniente e impacta decisivamente na educação e como esse impacto reverbera sobre a vida social das pessoas. Retome-se, aqui, a perspectiva de Mészáros (2008) que assevera a necessidade de se pensar a educação no seio da totalidade dos processos sociais, ou seja, no amplo quadro da estrutura social, que vai na mesma linha do pensamento de Girotto (2016) da relação intrínseca entre projeto de educação e projeto de sociedade.

Nos exemplos citados anteriormente, e em tantos outros encontrados nas diferentes escalas da prática educativa em nosso país, expressam-se claros projetos de educação e sociedade. Ao definir os conteúdos, conceitos, metodologias e ações que os docentes e discentes devem desenvolver em diferentes lugares do país, difundem-se visões de mundo, conhecimentos, valores e perspectivas que representam os interesses de determinados grupos econômicos em detrimento da pluralidade que deve estar na base de toda prática educativa. Ocultando-se no falso discurso da neutralidade do conhecimento, da racionalidade técnica como dimensão “natural” da ação educativa, o que tais práticas objetivam é levar a cabo um amplo processo de reforma gerencial da educação, com o intuito de difundir, como narrativa dominante e, no limite, única, os princípios defendidos pelo empresariado brasileiro (GIROTTTO, 2016, p. 72).

Portanto, a escola do pensamento único, do controle ideológico, da difusão dos interesses de um grupo específico e de sua visão de mundo, do combate à pluralidade, à multiplicidade de experiências, ao diálogo e à partilha têm sido o objetivo dos grupos empresariais que avançam sobre a educação. Nessa lógica, menosprezam os sujeitos, suas práticas cotidianas, seus desejos, sonhos e perspectivas. Alunos e professores são transformados, nessa dinâmica, em dados e estatísticas demonstrados em relatórios e pesquisas que pouco dizem sobre a escola real. E o pior: é com base nestes dados que se busca definir a competência dos professores, o fechamento de escolas e de salas de aula, que se constroem cadernos didáticos para alunos e professores a serem aplicados, de maneira padronizada, bem como se estabelecem os métodos de ensino mais convinentes. Conforme salienta Dunker (2018, p. 24):

Outra fonte fundamental da pós-verdade é a prática do trabalho em grupo. A valorização de habilidades afetivas e de talentos relacionados torna óbvio que os antigos saberes convergentes devem se articular com nossas modalidades de inteligência e relação. No entanto isso permite que alunos aprendam que, em nome de ideias nobres como colaboração e solidariedade, podemos criar uma indústria da injustiça e da desresponsabilização. A troca de favores espúrios, os plágios e as técnicas de manipulação da concorrência interna tornam-se habilidades tão úteis e preparatórias para a vida corporativa.

A última característica da educação para a pós-verdade é que esta privilegia a forma ao conteúdo, o método e as técnicas acima de qualquer substância. Apostilas e livros didáticos, Wikipédia e youtubers tornam o trabalho cognitivo uma coleta de dados ou uma compilação de administradores de saberes.

É claro, dessa forma, como o discurso da pós-verdade tem uma abertacolocaçãoardilosa, cujo objetivo écamuflarodomínioque vem ocorrendo na escola de maneira clara por meioda perspectiva empresarial de educação, que, como demonstrado anteriormente, cria a escola do pensamento único.

3.3 Pós-verdade, *Fake News* e a repercussão na escola

Uma das formas de expressão da pós-verdadesão as *Fake News*. Na verdade, esta é a forma que os ideólogos da pós-verdade usam para atingir as pessoas e criar o apelo emocional por meio de polemizações em torno, principalmente, de questões morais, religiosas e culturais.

No campo político, as *Fake News* são usadas como

[...] prática da desinformação com o objetivo de destruir a imagem das pessoas que façam pensar. Todo cidadão que se expõe ou é exposto na internet, nas mídias, está sujeito a isso. Qualquer um que se expresse está sujeito a causar reações. Reações de ódio são, aliás, comuns diante da incapacidade de compreender a diferença ou a impotência diante de discursos e práticas que rompem com a uniformidade gerada por discursos rasos e pensamentos estereotipados (TIBURI, 2019, p. 112).

Mas a quem interessa a disseminação da desinformação, das mentiras, falsidades, enganos? Certamente interessa a grupos políticos e econômicos hegemônicos. São criados até perfis falsos, manipulados por robôs(*bots*), para intensificar essa disseminação. Na verdade, as manifestações realizadas roboticamente não demonstram nenhuma forma de espontaneidade, que se pretende apregoar, ao demonstrar a robustez das manifestações por meio da quantidade de postagens a favor de uma determinada posição política. Existem empresas que programam postagens. Portanto, não existe uma espontaneidade política, nem, tampouco, liberdade de expressão nessas manifestações digitais. Edições, manipulações, descontextualizações são usadas para enganar pessoas que já não têm mais senso crítico e assimilam passivamente tudo, pois as *Fakes* vão ao encontro dos seus preconceitos e medos (TIBURI, 2019).

Numa época onde boa parte das pessoas têm na internet, especialmente nas redes sociais, sua principal fonte de informação, é natural que a construção do conhecimento, da opinião pública, das visões de mundo e posições políticas perpassa os meios digitais. Não é à toa que é exatamente nos espaços digitais, notadamente nas redes sociais, onde surgem, se disseminam e ganham notoriedade as falsas notícias. São nesses espaços onde os alunos de hoje buscam fundamentar seus discursos.

De maneira geral, os alunos, em grande maioria, concebem as informações encontradas na internet como única fonte de conhecimento, encarando-as como verdadeiras. Muitas vezes, eles colocam em dúvidas o conhecimento do professor, que por sua vez, pode validar a informação ou desmitificá-la por meio do conhecimento teórico, visto que o processo de aprendizagem é contínuo e não se dá apenas na escola (SANTOS; LEÃO, 2019, p. 1055).

É uma evidência que os estudantes de hoje estão bem mais preparados em termos de conhecimento, de acúmulo de informações, de capacidade argumentativa, de criticidade do que gerações anteriores. Os avanços pedagógicos, a introdução de novas ferramentas e estratégias metodológicas no campo educacional possibilitaram esse avanço. Hodiernamente, os alunos querem, muitas vezes, razões que

justifiquem e expliquem o que lhes é transmitido. Isso tem exigido dos professores uma boa formação e constante aperfeiçoamento.

Na mesma medida, todavia, em que há essa capacidade crítica e argumentativa mais aguçada entre os estudantes, a enxurrada de informações em uma velocidade extrema, atreladas aos interesses de grupos dominantes, deixam esses mesmos estudantes perdidos em meio a fontes que eles não sabem se são realmente confiáveis. Ante a isso, muitos sucumbem a ideias enganosas, falsas, muitas vezes absurdas, intencionalmente manipuladas, mas que os atraem devido ao apelo emocional e por se dirigirem às suas crenças pessoais.

Embora, indubitavelmente, a internet possa ser uma grande auxiliar dos professores no processo de ensino-aprendizagem, ampliando os espaços propícios para a construção do saber, ela, contudo, acelerou o acesso à informação, o que tem dificultado uma criticidade diante dos conteúdos assimilados, bem como dificultou, ainda, a possibilidade de distinção entre o que é verdadeiro, incompleto ou falso. As pessoas, em geral, e os alunos em particular, não conseguem perceber que estão sendo manipuladas. Buscam defender suas posições, pontos de vista, mas não compreendem profundamente os fenômenos e não veem o que está implicado neles.

A gênese escolar da pós-verdade depende de uma tradução das tecnologias digitais como autoridade moral que não tolera barreiras, tudo se comunica com tudo conforme a vontade do cliente, por meio de esquemas holistas e integrativos para mostrar que, se permanecemos juntos, confortáveis e amados, tudo terminará bem. É mais importante saber quem somos do que o que podemos fazer em conjunto. A formação de atitudes antes chamadas de “críticas”, baseada no cultivo produtivo da incerteza, na hipótese cruzada de que o outro pode estar a nos enganar, bem como nós mesmos podemos estar nos enganando, transforma-se no ambiente discurso da pós-verdade na ideia de que “circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais”. A opinião pública compra qualquer coisa, inclusive conhecimento verdadeiro (DUNKER, 2018, p. 22-23).

As *Fake News* alteraram, visivelmente, a dinâmica das salas de aula, na medida em que seus conteúdos, que falsos, passaram a fazer parte do conhecimento prévio que os alunos trazem para dentro da escola. Conhecimentos

prévios são aqueles adquiridos pelos alunos em seu cotidiano, na família, nas ruas, nos meios de comunicação e, evidentemente hoje, na internet. Os professores devem considerar esses conhecimentos e a formação consiste em compreender os limites e alcances dos meios quando confrontados com o saber científico, acadêmico, formal.

Nesse sentido, fenômeno Fake News é extremamente preocupante em termos de construção e percepção das ideias pela sua capacidade de desinformar em massa, constituindo um perigo real, uma vez que pode causar impacto na formação de opiniões nas diversas áreas do conhecimento (Geopolítica, ambiental e comportamental), influenciando em escolhas de marcas, produtos e até sobre personalidades públicas, baseadas em informações falsas e/ou incompletas fora de um contexto, reforçando ou confundindo o pensamento das pessoas sobre o tema abordado. As falsas notícias sempre existiram, mas, sem dúvidas, ganharam força com as redes sociais, uma vez que estas aumentam a disseminação dessas notícias que tem como objetivo maior confundir o leitor (SANTOS; LEÃO, 2019, p. 1057).

Na vida digital, o real e o irreal se confundem. Mudamos nossos valores, nossas ideias, nossa noção de verdade. Mudamos ou adquirimos (ou somos forçados a adquirir), porque em muitos casos, diversas pessoas comuns são alheias a qualquer ideia ou noção de verdade. Essa aquisição é necessária e conveniente para os donos dos meios de produção da linguagem. Eles precisam de reprodutores, megafones humanos, “repetindo o que os donos dos meios de produção do pensamento decidem muito antes de essa pessoa vir a falar” (TIBURI, 2019, p. 145).

Podemos dizer que nosso tempo prefere a mentira, prefere as chamadas *fake News*, que sempre existiram com outros nomes em épocas diferentes, mas não de um modo tão potencializado. É evidente que sempre houve mentiras e boatos, fofocas e maledicências, e que as crenças inquestionáveis sempre tiveram defensores particulares, mas também instituições que delas se valeram.

Há uma produção de pensamento na forma de clichês, de mentiras escancaradas e de falsidades que se apresentam como aceitáveis, que são repetidas e repetidas como um jogo compulsivo, que traz compensações emocionais e afetivas, muitas vezes as mais perturbadas, que são reproduzidas sem critério algum, por pessoas que, na maioria das vezes, não têm condições de perceber a

falsidade e a falta de originalidade dos seus próprios dizeres (TIBURI, 2019, p. 145-146).

Certamente um grande desafio se impõe aos professores, gestores educacionais, bem como aos pais dos alunos. Como conciliar o conhecimento formal, tradicionalmente e cientificamente estabelecido, com o conhecimento prévios dos alunos cada vez mais “contaminado” pelas mentiras digitais?

De acordo com pesquisas da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, as falsas notícias, têm 70% a mais de chance de viralizar do que notícias verdadeiras, e as que circulam atualmente são as que apresentam alguma novidade ou inspiram sentimento de revolta, medo ou surpresa. Uma pesquisa feita com 8 mil alunos do Ensino Médio e Universitário nos Estados Unidos revelou que 82% deles não consegue distinguir uma notícia real de um conteúdo patrocinado. As ideias propagadas por fake News viraram motivo de preocupação. Em julho de 2018, a ONU (Organização das Nações Unidas), organizou um fórum para discutir o tema. O encontro debateu caminhos para levar aos cidadãos as habilidades e ferramentas necessárias para avaliar a credibilidade de qualquer conteúdo da mídia ou de uma fonte de notícias (SANTOS; LEÃO, 2019, p. 1058).

É fundamental uma atenção com relação a esta invasão da pós-verdade na formação dos nossos estudantes. É precisa fazê-los entender que o relativismo apregoadado pelos ideólogos e manipuladores, que se baseiam no critério da desconfiança na verdade, nos fatos, no saber cientificamente estabelecido, não pode ser absolutizado, nem, tampouco, aplicado a determinados aspectos sociais, como no caso da desigualdade social, da distribuição de renda e do reconhecimento de minorias. “Disso não deveria decorrer que neste campo todas as opiniões são igualmente relativas” (DUNKER, 2018, p. 23).

Para tanto, é necessário, como aponta Horkheimer (2002), discutir o conceito de racionalidade que marca nossa época e que tem influído decisivamente no meio social, no cotidiano das pessoas que vivem sob a égide da cultura industrial, mercadológica, contemporânea. A escola é um espaço propício para uma tal discussão. E dentre os componentes curriculares que formam os alunos, a filosofia ganha um destaque nesse debate. Diante disso, queremos contribuir com essa reflexão, apontando um caminho (dentre muitos outros possíveis) para combater os

discursos da pós-verdade através do ensino de filosofia nas escolas. Essa questão ocupará nossas considerações no capítulo seguinte.

4 ENSINO DE FILOSOFIA E O COMBATE À PÓS-VERDADE

Conforme tratamos no capítulo anterior, a pós-verdade é presença efetiva e permanente no ambiente escolar. Seja por meio das polêmicas envolvendo professores e alunos, sobretudo professores de humanidades, seja na disseminação das *Fake News* e teorias conspiratórias que são propagadas, compartilhadas e cridas pelos alunos sem qualquer critério de racionalização. Também tratamos sobre a ideia de um “pensamento único” no ambiente escolar, que seria a reprodução tácita do sistema de ensino que, em última instância, reproduz a forma de pensar produzida pela classe dominante. Essa perspectiva de reprodução da ideologia da classe dominante entendemos ser um ponto de aproximação e afinidade com os propósitos da pós-verdade.

A presença da pós-verdade no ambiente escolar é uma realidade que ainda está em processo de compreensão e busca de ferramentas para combater os efeitos nocivos desta nas escolas. Como bem sabemos, não raramente questões relacionadas à política, economia, cultura, artes, ciências e demais aspectos da nossa vida social são tratadas no espaço escolar, sobretudo, em sala de aula e, por vezes, acarretam polêmicas e discordâncias sobre a veracidade ou relevância deste ou daquele assunto tratado. Tais polêmicas desviam a atenção dos alunos dos assuntos realmente relevantes para a sua formação humana e profissional.

Porém, como este debate chegou ao chão da escola, são preciso ferramentas para travá-lo da forma mais proveitosa para a comunidade escolar. Nesse sentido, consideramos fundamental discutir o papel do ensino da filosofia na escola como uma dessas ferramentas de combate aos falsos discursos da pós-verdade. A perspectiva é que podemos e devemos enfrentar e contrapor esses discursos a partir da nossa prática educativa e, mais especificamente, a partir do ensino das disciplinas de humanidades, especialmente da Filosofia. Entretanto, como pretendemos delegar à Filosofia essa tarefa tão difícil de combater à pós-verdade, é de fundamental importância trazer à tona questões relacionadas à própria presença da filosofia no ensino médio e seu caráter de especificidade e legitimidade. O desenvolvimento deste capítulo pretende suscitar essa reflexão, especialmente da filosofia como resistência, como construção de um pensamento reflexivo e como emancipação.

4.1 O ensino de filosofia: insistência e resistência

Os processos educativos podem trazer em si um potencial conservador, de um lado, na medida em que são usados para legitimar e manter um *status quo dominante*. Porém, por um outro lado, eles podem ser transformadores, podem figurar como resistência diante de situações que subjuga os indivíduos. Dessa forma, pode-se afirmar que na educação estão presentes as representações dos grupos sociais, configurando-se como um campo de luta. Diante disso, é preciso pensar, no contexto da pós-verdade como explicitado no primeiro capítulo, o sentido e a tarefa do ensino de filosofia na educação básica hoje.

No atual contexto sócio-político, onde ideias conservadoras, agressivas, inumanas, invadem os espaços educacionais, notadamente as escolas e universidades, a filosofia emerge como *insistência e resistência*.

Como insistência, a filosofia vem, permanentemente, buscando seu lugar próprio, explicitando a sua importância enquanto componente curricular. As principais questões postas em torno disso são: “o que fazer? Como fazer? Mas, também: por que fazê-lo?” (GALLO, p. 2010, 159). Diante de tais questões, diversas justificativas para o ensino da filosofia na educação básica foram produzidas.

[...] foram duas as principais justificativas. Por um lado, dizia-se que a presença da filosofia na educação dos jovens justificava-se pela necessidade de um desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes [...] por outro lado, às vezes articulado com este primeiro aspecto, outras vezes não, aparecia uma segunda justificação: o caráter interdisciplinar da filosofia. Ela seria o elemento necessário para promover o diálogo e a integração entre as diferentes disciplinas do currículo, apresentadas aos estudantes de modo completamente desarticulado e fragmentado, causando uma compreensão equivocada do conjunto do conhecimento humano (GALLO, 2010, p. 159-160).

Além dessas duas justificativas, existe uma terceira, que poderia ser considerada “oficial”, por estar contida na LDB (Lei 9.394/96), a qual define que “o papel da filosofia seria o de apontar aos jovens certos conhecimentos filosóficos necessários ao pleno exercício da cidadania” (GALLO, 2010, p. 160).

Todas essas justificativas são bastante plausíveis, porém, não parecem atingir o cerne da questão no que diz respeito à justificativa da insistência da filosofia na educação básica. Essas duas justificativas, como salienta Silvio Gallo (2010), são extrínsecas à própria filosofia, elas apenas atribuem a ela um papel, uma função, a desempenhar. Como, então justificar a filosofia na educação básica por ela mesma? Ou seja, como entender a insistência da filosofia intrinsecamente? Como é sabido,

[...] desde Aristóteles, que a filosofia se define como um fim em si mesma, e não como um meio para atingir a um objetivo determinado. Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental [...] é essencialmente antifilosófico, portanto (GALLO, 2010, p. 161).

A filosofia insiste em permanecer como disciplina na educação básica não pelo que ela pode ser útil, mas como um fim em si mesma, ou seja, como uma forma de conhecimento que faz parte da formação integral do ser humano. A filosofia possibilita aos indivíduos produzirem conceitos que lhes permitem agir sobre o mundo de maneira racional, equacionando seus problemas vividos cotidianamente, tais como dilemas existências, morais, afetivos, entre outros. Daí a necessidade da filosofia na educação básica. Certamente que, em última instância, sempre se buscará um fator instrumental para a filosofia, uma utilidade. Não poderia ser diferente. Porém, essa utilidade deve ser dada pelo caráter própria da filosofia. Esse caráter próprio, por sua vez, se coaduna com os elementos extrínsecos, fazendo da insistência da filosofia uma tarefa ampla, enquanto construção de um pensamento crítico, reflexivo, autônomo e construtivo de conceitos. Em todo esse movimento se radica o núcleo forte da resistência da filosofia contra o pensamento único.

Se a insistência da filosofia deve justificar-se pelo caráter intrínseco, como resistência, assume importância o caráter extrínseco, ou seja, a utilidade que se espera da filosofia como disciplina na educação básica. “O suposto é que as práticas educativas, assumidas criticamente, se constituem em um forte fator de resistência, frente às estratégias teórico-práticas de um pensamento único, como grande legitimador de uma situação de exclusão e de domínio” (CULLEN, 2014, p. 16).

A filosofia, como componente curricular, é uma forma resistência, por conseguinte, na medida em que ajuda os estudantes, bem como todos que têm contato com ela no espaço educacional, a desenvolver o seu potencial crítico. Essa

capacidade de resistência da filosofia desnaturaliza formas de condições sociais e históricas que pesam sobre os indivíduos. Desse modo, a resistência que a filosofia representa extrapola o ambiente escolar, mostrando que a filosofia tem um relevante impacto na vida, no cotidiano, de quem a estuda. Assim, a filosofia

[...] pode dar elementos para desconstruir representações sociais e históricas “naturalizadas”, tanto da escola, como dos papéis de educador, educando, técnico ou cientista, político. Isso implica repensar e argumentar em torno das relações entre educação e sociedade, educação e poder, educação e trabalho, educação e saúde (CULLEN, 2014, p. 17).

Mais especificamente, no contexto da pós-verdade, o ensino de filosofia na educação básica é resistência porque denuncia e combate os mecanismos ideológicos que engessam e confundem os pensamentos dos estudantes, desprovendo-os ou dificultando-lhes o acesso a uma formação integral em nome de uma formação puramente instrumentalizada.

A filosofia [...] pode entender-se como uma forma de resistência que denuncie as crescentes estratégias despoticizadoras da crítica, que tendem a dar uma visão fragmentária do sujeito da educação, uma visão meramente instrumental das instituições, uma visão apolítica dos processos de ensino e aprendizagem, e uma estratégia mercantil nas avaliações e certificações (CULLEN, 2014, p. 17).

Em consonância com o que fora dito anteriormente sobre o pensamento reflexivo, o ensino de filosofia é uma forma de fomentar a reflexão, a criticidade “como modo de definir a racionalidade que pode fazer-se posição do campo problemático da educação, como forma de resistir com inteligência” (CULLEN, 2014, p. 17).

A filosofia no ensino médio, portanto, não se configura apenas como uma disciplina presente nos currículos para preencher o tempo dos alunos ou para complementar a carga horária dos professores. Bem entendida, a sua presença nas escolas fomenta a formação integral dos jovens, ela propicia uma hermenêutica do pensamento crítico (CULLEN, 2014), que seria o momento em que os estudantes reconhecem que vivem em uma realidade marcada por relações de poder. A

reflexão fomentada pela filosofia “abre a possibilidade de transformar o domínio em poder livre” (CULLEN, 2014, p. 18).

4.2O ensino de Filosofia nas escolas: a construção do pensamento reflexivo

O Ensino de Filosofia na educação básica é o objeto de estudo de muitos autores,⁴ os quais trazem à tona algumas questões que são insistentemente recorrentes. A primeira delas é: *o que é filosofia?* A segunda pergunta sobre *para que serve a filosofia?* E uma terceira questão que se coloca a partir da anterior é sobre o *papel específico da disciplina de filosofia no ensino médio*. Entender ou mesmo estabelecer uma especificidade da Filosofia no ensino médio é o ponto de partida para definirmos como a filosofia pode contribuir para fazer o enfrentamento da disseminação da pós-verdade no ambiente escolar.

A questão mais elementar que retorna com particular insistência (talvez porque a mais intrigante) é: “o que é a Filosofia?” (BRASIL, 2005, p. 46). Responder o que é o ser da própria filosofia não é tarefa fácil, embora se faça importante antes de sugerir qualquer utilidade à filosofia, dizer o que ela é por ela mesma.

Os grandes filósofos, nos seus referidos tempos históricos, cada um à sua maneira, têm uma posição conceitual acerca do que seja a filosofia e a partir da construção dessa resposta vai delineando uma espécie de função ou missão para ela. O que há em comum entre esses filósofos e a própria filosofia é a uma ideia de “verdade” como elemento norteador de suas buscas e indagações. Portanto, quando nos propomos pensar os efeitos da pós-verdade no ambiente escolar, consideramos todo o legado da filosofia, atualizado no nosso fazer filosófico de hoje.

Quando tratamos da importância e legitimidade da Filosofia como disciplina no ensino médio, as justificativas são inúmeras e, certamente, vão se atualizando a partir das novas demandas da vida cotidiana, presentes também no ambiente

⁴ Muitos autores brasileiros se destacam na área de Ensino de Filosofia. Cito alguns principais, como: Antônio Joaquim Severino; Elisete M. Tomazetti; José Renê Trentin Silveira; Lídia Maria Rodrigo; Marcos Antônio Lorieri; Renata Lima Aspis; Silvio Gallo; Simone Gallina; Walter Cohan, além de outros pensadores do ensino de filosofia no Brasil.

escolar. A pós-verdade se apresenta, então, como essa demanda que nos desafia e, portanto, precisamos fazer esse enfrentamento.

Segundo Silvio Gallo (2007, p. 20), “devemos justificar a filosofia na educação média pela própria caracterização desse nível de ensino”. Para ele, o ensino médio é a etapa ideal para que se tenha acesso ao estudo da filosofia e, vale também ressaltar que a faixa etária dos estudantes, na sua maioria, é composta por adolescentes, considerando que esta é a fase da vida em que os apelos e anseios externos os afetam com maior intensidade e, com o aumento do volume e da velocidade de acesso às informações e isso toma proporções inimagináveis. Portanto, reiteramos que:

O que justifica a presença da filosofia como disciplina no currículo do Ensino Médio, é a oportunidade que ela oferece aos jovens estudantes de desenvolverem um pensamento crítico e autônomo. Em outras palavras, a filosofia permite que eles experimentem um "pensar por si mesmos". (ASPIS; GALLO, 2009, p. 43)

O pensamento reflexivo é o grande desafio de pensar por si mesmo. Sendo este um grande legado que a filosofia vai deixar na vida dos estudantes, mesmo após concluírem essa etapa de suas vidas, podemos defender que esta é uma boa justificativa para a presença da disciplina de Filosofia na educação média.

Em sentido kantiano, o estudante não deve simplesmente aprender pensamentos, mas aprender a pensar, pensar reflexivamente, apontando para o verdadeiro ofício da filosofia quanto ao seu papel de ensino. O mote atribuído a Kant: “Não se ensina filosofia, mas a filosofar”, aponta para o filosofar como propositor da construção de uma leitura crítica, reflexiva, da realidade, na perspectiva de uma formação para a autonomia.

Podemos, então, pensar que o ideal de esclarecimento como formulado pelos iluministas e por Kant ainda tem muito a contribuir para a educação de hoje, considerados os contextos atuais em que ela se encontra, sobretudo, esse novo modo de lidar com a verdade sob os efeitos concretos do fenômeno da pós-verdade. É relevante ressaltar que o Iluminismo tem “o compromisso de utilizar a razão e os resultados que ela pode obter nos vários campos de pesquisa para melhorar a vida individual e social do homem” (ABAGNANO, 2007, p.620).

É importante ressaltar que o projeto iluminista não foi erigido para a educação, tal como temos hoje, sobretudo, em se tratando das peculiaridades da educação brasileira. “Esse projeto não deve ser confundido com qualquer proposta de educação de massas; este último é um desafio tipicamente contemporâneo, com o qual os filósofos iluministas não se defrontaram no século XVIII” (RODRIGO, 2014, p. 19). Para além dessa constatação acerca do trabalho empreendido pelos pensadores iluministas, por outro lado, é inegável a contribuição da proposta iluminista quando se pretende tratar sobre um pensamento elaborado e racionalmente justificável que, conduz o indivíduo ao esclarecimento, para usarmos um termo próprio da filosofia de Kant.

“Infelizmente, a maioria, pretendida em todo projeto educacional digno desse nome, é, ainda hoje, mais uma direção a que se tende do que uma realidade que se constate no dia-a-dia do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2005, p. 63). O fato da educação se colocar apenas na direção desse ideal de autonomia não quer dizer que ela não deve persistir nele e, conseqüentemente, também reconhecer cada avanço nessa direção, por mais insignificante que nos pareça, sobretudo, considerando que esse processo pode ocorrer tardiamente nos nossos jovens quando, porventura, já sejam egressos dos bancos escolares do ensino médio.

O lema da ilustração: ‘*Sapere aude*’ (ouse saber), prevê, em sua proposição mais ampla, que o homem faça uso de sua capacidade de pensar para ler o mundo e interpretá-lo reflexivamente a partir do seu entendimento e, neste sentido, tornar-se autônomo para conduzir-se bem nas suas ações e decisões da vida cotidiana. Neste sentido, o ideal de esclarecimento pregado pelo Iluminismo ainda tem bastante relevância, quando se pretende pensar a educação, sobretudo a educação para a autonomia baseada em critérios racionais que contribuam para que os jovens possam, livremente, modificarem sua própria realidade.

Immanuel Kant, no seu texto *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* chama a atenção para a necessidade de sairmos de nossa condição de menoridade que seria um estado em que nossa ação é orientada e direcionada por outrem. Entretanto, o filósofo ressalta que:

O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e

coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 1985, p. 100).

Agir de acordo com o nosso entendimento é um chamamento e, mais ainda, um ato de coragem, esta que permite ao homem livrar-se das amarras da preguiça de aceitar tacitamente aquilo que lhe vem como verdade pronta e acabada.

Nos nossos dias o 'ousar saber' é, mais do que nunca, uma atitude corajosa e radical, quando a massificação das informações superficiais e, muitas vezes falsas, o descompromisso com a verificação e consideração dos fatos da realidade, tornaram-se o *modus operandi* desse novo jeito de lidar com as questões relacionadas ao conhecimento e à verdade.

Daí a importância que adquirem em nossa sociedade, nos mais distintos níveis, os chamados "formadores de opinião"; são eles os artífices dessa droga que se distribui tanto quanto o bom senso (com o perdão do trocadilho com Descartes...) e nos aprisiona nesse jogo. Mas isso é viver de aparências, como já denunciava Platão há quase dois mil e quinhentos anos. (ASPIS; GALLO, p. 62)

O que não falta no nosso cotidiano são 'gurus' superespecialistas para ratificar e corroborar com aquilo que defendemos e acreditamos. São esses mesmos tutores que asseveram a nossa condição de menor diante da possibilidade de busca de esclarecer-se e pensar por nós mesmos. A paixão com a qual defendemos certas posições acerca de determinados assuntos e sem qualquer tipo de empreendimento no sentido de investigar os fatos, nos aprisiona, cada vez mais, na ilusão de estamos certos sobre alguma coisa e, portanto, confortáveis em determinada posição que nos impede buscarmos a autonomia nos nossos atos. Nessa perspectiva, Kant reforça que:

É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou, antes, do abuso de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro

mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura (KANT, 1985, p102).

Embora difícil a um indivíduo solitário livrar-se de sua menoridade, o ponto de partida para pensar reflexivamente é penoso e solitário. É, em certo sentido, o percurso heroico do filósofo para sair da escuridão de sua ignorância e buscar à luz da verdade, como bem ilustrou Platão em sua famosa alegoria da caverna.

Se considerarmos que a especificidade do ensino de filosofia perpassa a questão da busca por uma autonomia dos estudantes por meio do exercício do pensamento reflexivo, é salutar que pensemos a relação desse estudante com o ambiente escolar, com a sala de aula e, especialmente com a aula de Filosofia. Rodrigo (2007) nos lembra que a nova conjuntura socioeducacional decretou a falência das formas tradicionais de trabalho docente, a partir do que se tornou necessário pensar novas formas de mediação entre a realidade cultural dos alunos e o saber escolar. Segundo ela, esse processo ocorreu em toda a Europa, em países como Itália, França e Portugal, onde os professores se organizaram coletivamente e buscaram alternativas para o ensino de filosofia, diferente do Brasil que, pelas questões históricas estabelecidas, como a ditadura militar, por exemplo, não se deu a mesma atenção à questão, retirando a filosofia do currículo ou a relegando à condição de disciplina optativa ou tema transversal.

No período em que a Filosofia esteve, parcial ou completamente ausente, o ensino secundário sofreu grandes mudanças em relação ao período anterior. Coincidindo com a Reforma [tecnicista] de 1971, assistiu-se a um crescente processo de massificação, pelo qual o ensino médio ampliou significativamente seu raio de ação, passando a receber estratos sociais menos privilegiados que antes não tinham acesso a ele (RODRIGO, 2009, p. 8-9).

A autora também ressalta que “houve, de fato, uma expansão quantitativa, mas tal expansão foi acompanhada de um significativo achatamento da qualidade do ensino. Na época, muitos atribuíram a queda da qualidade ao ingresso das classes populares” (RODRIGO, 2007, p.40). Essa suposição defendia existir uma inevitável contradição entre quantidade e qualidade e esse seria o preço a se pagar quando se ampliou o acesso das massas populares à escola. Ou seja, fatalmente, devia-se a

partir de então aceitar o rebaixamento da qualidade do ensino das escolas brasileiras.

Ao contrário dessa perspectiva de queda da qualidade do ensino, e aqui nos interessa mais ainda o ensino da Filosofia, Rodrigo (2007) propõe que, em vez de “rebaixar o nível de ensino”, haja um aprimoramento do aluno, ampliando seus horizontes culturais e intelectuais para que se possa garantir a qualidade do que é trabalhado em filosofia para escola massificada. Portanto, “trata-se de enfrentar, por um lado, a realidade instituída pela ampliação quantitativa do ensino de nível médio e, por outro, o desafio de trabalhar na perspectiva de uma efetiva democratização do acesso ao saber (RODRIGO, 2007, p.41).

A democratização do acesso ao ensino, aqui, ainda não tem a ver com uma educação para a democracia que, deve ser um processo construído, com a ajuda do professor, a partir do fortalecimento da formação crítica dos jovens, ampliando seus horizontes de compreensão da realidade.

A tarefa específica do professor consiste em ser não o tradutor de um discurso filosófico originário, embora ele também possa sê-lo, e sim de intermediário entre um saber especializado - a filosofia - e os sujeitos que devem ter acesso a ele, mas que ainda não possuem competência suficiente para fazê-lo por conta própria (RODRIGO, 2007, p.42).

É preciso, contudo, considerar que esta mediação deve ser estritamente provisória, sob pena de condenar o jovem estudante a um estado permanente de tutela, menoridade, tal como já nos advertia o filósofo alemão Immanuel Kant. Para tanto, é de fundamental importância assumir uma postura política comprometida com o projeto de democratização do acesso ao saber, criando as condições pedagógicas objetivas e capazes de viabilizar, dentro de limites inevitáveis, uma educação de qualidade para todos (RODRIGO, 2009).

É importante levar em consideração que essas massas que atualmente têm acesso à educação, também acessam, de maneira mais ampla, os meios de comunicação. Essa nova configuração contribuiu para uma maior aproximação dessas classes populares a muitos aspectos da cultura erudita, mesmo que de forma superficial e restrita.

A massificação da escola secundária, por sua vez, contribuiu bem ou mal para uma ampliação da difusão da instrução, incorporando os setores sociais antes excluídos. Diante da nova realidade imposta pela massificação, o ensino filosófico generalizado passou a ser visto por muitos como uma exigência democrática (RODRIGO, 2009, p. 10).

Vale ressaltar que esse movimento de democratização do acesso à escola pelas massas, ocorreu também em outros lugares do mundo como, por exemplo, na França e teve a ativa participação do pensador Jacques Derrida, com seus diversos estudos na perspectiva do "direito à filosofia para todos", ou seja, uma democratização do acesso ao saber filosófico-sistemático, antes restrito às elites.

Se, aqui no Brasil, já podemos afirmar que a democratização do acesso ensino é uma realidade, cabe-nos pensar em que condições materiais a Filosofia se coloca nesse novo contexto educacional. E, neste sentido, nos perguntamos quem são esses novos destinatários do saber filosófico?

A presença da disciplina filosófica em um ensino médio massificado levanta a questão de sua difusão para além de um público especializado e, mas que isso, para pessoas que não possuem as competências mínimas exigidas pela reflexão filosófica, seja do ponto de vista linguístico e lógico-conceitual, seja em relação às referências culturais de aspecto mais amplo (RODRIGO, 2009, p.11).

Muito embora essa questão da difusão da filosofia para os "não filósofos" seja bastante controversa, podemos vê-la como um ponto de partida para, de alguma maneira, compensarmos esse déficit da formação cultural desses novos destinatários que agora ocupam seu lugar no espaço cultural e intelectual, a partir, sobretudo de uma educação que os conduzam à reflexividade, à autonomia.

Numa perspectiva de democratização do acesso ao saber, muitos julgam que o ensino de filosofia no nível médio pode contribuir, dentro de certos limites, para se avançar no sentido apontado pelo ideal iluminista, uma saída da minoridade nesta época de massificação da instrução (RODRIGO, 2009, p.19)

Muito embora se afirme que o ideal de esclarecimento do iluminismo está superado e pouco tem a nos dizer atualmente, à nossa educação massificada,

sempre que tratamos de temas relacionados à educação com vistas à autonomia dos indivíduos, estamos sempre trazendo à tona, dentro dos limites inevitáveis, o “ideal de esclarecimento” pregado pelo Iluminismo.

Não resta dúvida de que o ideal iluminista, embora submetido a toda sorte de avaliação crítica, nunca foi, a rigor, abandonado. Ao contrário, nos últimos tempos tem sido cada vez mais frequente e sua recuperação e atualização nos discursos sobre o vir a ser da educação, especialmente no que se refere ao ensino de filosofia (RODRIGO, 2009, p.19)

Nessa perspectiva, corroboramos a ideia de que o legado do Iluminismo, “pensar por si mesmo”, “fazer uso do próprio entendimento”, ser reflexivo, autônomo, crítico, é uma bússola norteadora de sentido quando se pretende pensar o movimento da educação e, mais proximamente, do ensino de filosofia na educação básica.

Como já dissemos anteriormente, e para que fique claro ao debate sobre o ensino de filosofia nas escolas, reiteramos que, embora nossa perspectiva de uma educação que eleve os jovens à autonomia, lembramos que essa capacidade de conduzir-se por conta própria, em nenhum aspecto é dado, imediatamente e automaticamente ao homem, mas este deve construir, passo a passo, sua independência, aprendendo a caminhar, a alimentar-se e as demais habilidades necessárias aos cuidados de si próprio (RODRIGO, 2009, p.25).

É neste sentido que a presença da disciplina de Filosofia no nível médio ocupa lugar de destaque, contribuindo, positivamente, no seu fazer filosófico, para a participação na vida democrática, na medida em que ajuda a desenvolver o espírito reflexivo, crítico, dos nossos jovens.

Tomazetti e Gallina (2009), ao tratarem da relação entre o ensino de filosofia e a cultura juvenil, nos chamam a atenção para a necessidade de aprofundarmos os estudos acerca do espaço escolar, lugar onde atua o professor de filosofia, que lida diretamente com as demandas e deficiências da sua própria formação e, nela, a relevância dos saberes filosóficos que são colocados para os jovens estudantes, evidenciando os contrastes entre cultura e a formação desses estudantes.

Consequentemente, entendemos o quanto é importante, nestes tempos de novas tecnologias de informação e de comunicação e de discursos sobre formação competente e profissional para o mercado de trabalho, investigar as concepções que pautam as relações que os estudantes estabelecem no cotidiano escolar com as diferentes disciplinas, com seus saberes (TOMAZETTI; GALLINA, 2009, p.173).

Entender o modo de relações que permeiam o ambiente escolar, a partir dos tipos de ligação que os estudantes estabelecem entre si e com o espaço escolar, nos ajuda criarmos um panorama de como a disciplina Filosofia se insere diante das incontáveis demandas próprias da rotina do ambiente escolar.

As autoras nos lembram que para entendermos a complexidade dos aspectos culturais presentes no ambiente escolar, devemos partir do entendimento das relações que a escola estabelece com as manifestações culturais contemporâneas.

É urgente compreender-se a condição da cultura contemporânea - calcada nas novas tecnologias de informação e da comunicação, na Cultura do consumo e da mídia - produz nos jovens a diminuição de sua potencialidade para a tradicional forma de acesso ao texto escrito: as habilidades de compreensão e de interpretação (TOMAZETTI; GALLINA, 2009, p.174).

Essa constatação acerca do desinteresse pelas formas tradicionais de transmissão de conhecimento, entre elas a relação com o texto escrito e os resultantes da leitura deles, acende um alerta para aquilo que pode ser modificado na práxis da escola para atualizar-se e reconectar-se com o jovem, para bem realizar sua tarefa educativa.

Para Tomazetti e Gallina (2009), a avassaladora mudança pela qual passa a sociedade atual não afeta de maneira significativa a escola, a ponto de romper tradições no modo de ensinar, na seleção dos conteúdos, na organização do tempo e do espaço escolar. Entretanto, não se espera que aceite passivamente o que está estabelecido e exerça um papel crítico e avaliador dessas condições, abrindo espaço para a cultura juvenil adentrar o ambiente escolar, tornando-se o ponto de partida para o acesso a diferentes conhecimentos apresentados nas disciplinas, entre elas a Filosofia.

A nova configuração do espaço escolar, além das novas demandas socioculturais, faz da escola não mais o lugar da transmissão da tradição, da herança pública para crianças e jovens, e o professor não é mais reconhecido como porta-voz cultural, arauto guardião da tradição, tendo sua autoridade, por vezes, contestada e desprestigiada pelos estudantes e pela sociedade em geral.

No atual cenário educacional, entendemos que os diversos problemas pertinentes ao ensino da filosofia no nível médio perpassam questões culturais próprias das mudanças do nosso tempo. Se, por um lado, o professor é desvalorizado pelos estudantes e pela sociedade, por outro lado, toda uma herança constituída pela ciência, literatura, filosofia e pelas artes está sendo depreciada, abandonada ou relativizada pelas novas gerações. É nesse terreno fértil que a pós-verdade ganha força e, não à toa, seus principais atores coadjuvantes e protagonistas são os jovens.

Uma possibilidade de conter esse esvaziamento valorativo das nossas clássicas referências de conhecimento seria a reavaliação de nossas práticas educativas, a fim de melhor nos colocarmos frente à questão e garantir, minimamente, a preservação dessa grande herança de conhecimentos produzidos a longo tempo.

O professor tem um papel primeiro como agente transformador do ambiente escolar, já que o mesmo lida diretamente com os jovens estudantes e suas demandas frente às exigências do mundo capitalista. Conforme defende, Tomazetti e Gallina (2009), poderíamos falar do estabelecimento de um elo entre o mundo do conhecimento, da ciência, das artes, da literatura, da filosofia com o mundo da vida, transformando a nossa metodologia, atualizando as possibilidades de reflexão sobre a realidade e estabelecendo uma relação de empatia com vistas a alcançar a atenção dos estudantes e desenvolver nesses a capacidade reflexiva, crítica, que tanto se almeja. Como reitera as autoras, “à problemática do ensino de Filosofia acrescenta-se a do estudante e do professor, sem os quais não existe ensino de filosofia, e a questão da cultura enquanto contexto desse ensino” (TOMAZETTI; GALLINA, 2009, p.87).

Frente a essa caracterização, ressaltamos a importância da reflexão sobre as mudanças ocorridas no ambiente escolar e a relevância da disciplina de Filosofia no currículo escolar para um enfrentamento das questões pertinentes à proliferação

da pós-verdade no meio escolar. Na medida em que possibilita aos alunos o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico, autônomo, a filosofia se põe, no ambiente escolar, como resistência a uma espécie de barbarização cognitiva que marca nossos tempos.

4.3 Ensino de filosofia, emancipação e o combate à pós-verdade

Pensar o ensino de filosofia como emancipador dos jovens, inseridos em uma escola massificada e permeada pelos discursos da “Era da pós-verdade”, é, antes de tudo, um grande desafio, se considerarmos que a questão sobre o ideal de emancipação já seja considerado superado por muitos estudiosos. Como assevera Walter Kohan (2010, p.203), “a questão é ainda mais complexa quando a própria filosofia e seu ensino são colocados como um caminho que conduz à emancipação numa sociedade democrática”. Não devemos, com isso, diminuir nosso ânimo.

Sempre que se estuda o devir da educação, recorre-se ao ideal de esclarecimento do Iluminismo e, com isso, evoca-se a sua atualidade. Entendemos, portanto, que o ensino de Filosofia com vistas à emancipação dos nossos estudantes pode contribuir, sobremaneira, para combater a pós-verdade no ambiente escolar. Kohan ressalta que

Em certo sentido, a educação é também o espaço de encontro do indivíduo com a sociedade: uma educação que permite a emancipação individual, através da formação crítica, é a condição e o caminho mais sólido para emancipação social. Sem uma educação crítica não há emancipação possível, em qualquer sentido interessante da palavra, nem dos indivíduos nem dos coletivos (KOHAN, 2010, p.207).

Certamente que, quando falamos de esclarecimento, crítica, reflexão, partimos de um entusiasmo, bem característico da modernidade, com a racionalidade, com a capacidade humana de um saber sistemático, conceitual. Porém, temos consciência que esse entusiasmo com a razão traz consigo um sentimento misto, pois, se de um lado, a racionalidade nos proporcionou avanços inigualáveis na história, libertando os homens do medo e da dependência cega,

transformando-os em senhores do mundo, por outro lado, ela trouxe também malefícios à humanidade, especialmente a degradação do meio ambiente, diversos conflitos, dominação, miséria etc.

No entanto, é importante frisar, que esses malefícios são resultado de uma forma específica de racionalidade, a razão instrumental, utilitarista, calculista. Esta foi a forma de racionalidade que prevaleceu na modernidade porque melhor se ajustou aos interesses no sistema socioeconômico nascente, o capitalismo.

Mas, mesmo diante de todos os avanços técnicos, produtos engendrados pela divisão social do trabalho cada vez mais complexa, fica presente a sensação de que algo está errado. Essa sensação se recrudescer quando observamos a nítida relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e a devastação irrefreável da natureza interna e externa (ZUIN et al, 2000, p. 48).

Isso representa a estreita relação entre progresso e barbárie. Essa é, por exemplo, a questão fundamental exposta por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* (1944).

Todo o progresso material e espiritual obtido mediante a divisão social do trabalho não caminhou numa rua de mão única, pois a humanidade cada vez mais esclarecida é forçada a regredir a estágios mais primitivos [...] a civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente (ZUIN et al, 2000, p. 51).

O avanço da racionalidade moderna, portanto, produziu a barbárie, a alienação, a instrumentalização do homem e da natureza. Contudo, ela provocou, embora com seus limites, a emancipação. E é sobre este aspecto que queremos nos ater quando aqui abordamos o ensino de filosofia. E Adorno nos aponta o caminho para essa reflexão quando afirma que “o mal não deriva da racionalização do nosso mundo, mas da irracionalidade com que essa racionalização atua” (ADORNO apud ZUIN et al, 2000, p. 53). Nesse sentido, mesmo com aspectos danosos à humanidade, a razão possibilita aos indivíduos refletirem sobre si mesmos e sobre as suas ações no mundo, possibilita-os criar um *télos* na realidade, produzir conceitos. Isso possibilita a união entre homem e mundo, subjetividade e objetividade, pensamento e realidade. E, tradicionalmente, é a filosofia que toma por tarefa a produção de conceitos.

É importante justificar e defender, por conseguinte, o ensino da filosofia, especialmente em tempos de pós-verdade, de confusão do pensamento, pois na medida em que possibilita aos alunos a construção de conceitos com os quais eles farão a leitura do mundo, essa leitura não se conformará com as ideias e discursos aparentes, superficiais. A autorreflexão, a criticidade, farão os jovens estudantes, mesmo que de maneira incipiente, buscar o essencial das coisas, através de uma crítica imanente dos objetos, do mundo, das ideias, dos discursos.

Talvez uma das principais implicações filosófico-educacionais da teoria de Adorno refira-se à defesa intransigente de um modo de pensar, que não se entrega diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato. O frankfurtiano defende, pelo contrário, a manutenção de um pensamento que ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado. O dado particular contém dentro de si não só suas idiossincrasias, mas também as relações sociais, materiais, históricas que foram responsáveis tanto pela sua essência como pela sua aparência. ‘(...) é no olhar para o desviante, no ódio a banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral que reside a derradeira chance do pensamento.

Ao proceder dessa forma, descobre-se uma incongruência entre a essência e a aparência do objeto fazendo com que se vislumbre a distância entre suas promessas e efetivas realizações. Na análise do dado ideológico, observa-se tanto a verdade do conteúdo das palavras, tais como a defesa de uma sociedade mais justa e igualitária, e a falsidade de que essa promessa se encontra efetivamente cumprida. Efetiva-se, portanto, aquilo que os frankfurtianos chamam de crítica imanente ao próprio objeto (ZUIN, 2000, p. 109-110).

O ensino da filosofia pode cultivar, nos espaços educacionais, essa crítica. Dessa forma, na medida em que combate a pós-verdade, a filosofia conduz os estudantes ao “verdadeiro” conhecimento, qual seja, aquele que não se prende ao imediatismo, a aparência, mas que busca compreender as coisas e as falas dentro dos contextos históricos, sociais, políticos e culturais. A autorreflexão que possibilita essa compreensão é o mote para a emancipação, que conduz à desbarbarização da humanidade.

As reduzidíssimas possibilidades de, no momento, mudar radicalmente os pressupostos socioeconômico-políticos que geram a barbárie levam Adorno a enfatizar o lado subjetivo, desenvolvendo o que se denomina a volta ao sujeito. E nessa tentativa, a educação [...] a autorreflexão crítica assumem uma posição ímpar: “Deve-se

conhecer os mecanismos que tornam os homens assim, que os tornam capazes de tais atos. (...) Devemos trabalhar contra essa inconsciência, devem os homens ser dissuadidos de, carentes de reflexão sobre si mesmos, atacarem os outros. A educação só teria pleno sentido como educação para a autorreflexão crítica” (ZUIN et al, 2000, p. 130-131).

A desbarbarização, a emancipação, o pensamento crítico, reflexivo, autônomo, é, portanto, um dos mais importantes objetivos da educação e, embora todos os campos do conhecimento possam colaborar com esse objetivo, a filosofia identifica-o com o seu objetivo por excelência.

Partamos, então, da ideia de que a formação crítica é o caminho mais eficaz e seguro para se alcançar a emancipação. Com esse mote, situamos o viés argumentativo para justificar e consolidar a presença do ensino da filosofia no nível médio e, como uma ação de resistência à ideologia dominante e, por conseguinte, exercer o combate efetivo aos discursos da pós-verdade.

Kohan (2010) nos chama a atenção para a importância política do pensamento crítico e autônomo, sobretudo para uma sociedade que se entenda democrática.

Quando os habitantes de uma democracia não se servem de seu próprio entendimento, quando estamos sob a tutela de outrem, ela pode conduzir à barbárie, ao holocausto, como na própria história da Alemanha. Por isso, uma educação para emancipação é também uma educação contra a barbárie (KOHAN, 2010, p.204)

A questão da educação para a emancipação, mais do que uma perspectiva, é uma necessidade, um chamamento, sob pena de repetirmos as barbáries que já vivenciamos na nossa história. Neste sentido, a responsabilidade da educação frente aos desafios da sociedade contemporânea se atualiza, hoje, mais do que nunca, num contexto de homogeneização da vida social.

Adorno defende que uma educação para a emancipação, para a autonomia, para a reflexão, para a resistência e a autodeterminação é um caminho de posicionamento político. Ele ressalta que o uso livre e soberano do pensar por parte de cada indivíduo seria uma ferramenta adequada para combater a irracionalidade,

trazendo para uma demanda atual nossa, combater pós-verdade nas suas diversas facetas.

Na perspectiva de Adorno, a emancipação deve ser entendida como um vir-a-ser, e não como um ser, ou seja, como algo já posto, definitivo. Porém, este vir-a-ser é algo que, em nosso tempo, como no tempo de Adorno, está sendo barrado por estratégias ideológicas dos grupos dominantes. Adorno (1995, p. 180) afirma:

No ensaio que citei no início, referente a pergunta "vivemos atualmente em uma época esclarecida" Kant respondeu: "Não, mas certamente em uma época de esclarecimento". Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural.

É preciso destacar que o jovem estudante é o alvo mais visado pela indústria cultural, a qual tem o poder de modificar a personalidade das pessoas, seus interesses, gostos, percepções, "articulando-as às necessidades de consumo criadas pelo sistema capitalista, em que o jogo da publicidade de simulada na produção cultural apresenta o mundo da mercadoria como único no qual se pode encontrar a felicidade (DEINA, 2009, p.132)

O que Adorno quis determinar é que existe um motivo evidente que barra a emancipação humana, qual seja, a organização social em que vivemos, a qual sustenta a heteronomia, isto é, uma condição onde os indivíduos não conseguem viver na sociedade atual conforme suas próprias determinações. Desse modo, "a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência" (ADORNO, 1995, p. 180).

Para superar tal condição, o ensino de filosofia surge como uma alternativa viável.

Daí a importância singular da educação em geral e do ensino de filosofia em particular: é só através de um longo e trabalhoso processo de formação que se pode converter essas tendências. Por isso, também a urgência de uma verdadeira formação na autonomia e a sua impossibilidade política de ser postergada: não há emancipação política sem uma educação política consistente com seus fins e princípios (KOHAN, 2010, p.205).

É necessário, para tanto, que o sistema educacional crie condições reais para o exercício da consciência crítica que, perpassam a desconstrução dos mecanismos hostis ao uso livre da razão. “Adorno confia que a consciência verdadeira não poderia escolher o que ela tem escolhido sobre as formas da alienação: o massacre, o horror, o holocausto, a própria ausência da razão” (KOHAN, 2010, p.206).

Nesse sentido, reiteramos a ideia de que o uso livre e esclarecido da razão para um enfrentamento da questão da pós-verdade na nossa sociedade e, principalmente, no contexto escolar é, para nós, mais que um debate epistemológico em torno do que seja ou não a verdade, mas um posicionamento político de tais questões, dialogando com os discursos da pós-verdade e, evidenciando sua construção e finalidade frente aos interesses da classe dominante que a utiliza como força simbólica de difusão de sua ideologia. Diante disso,

Talvez nós, os professores de filosofia, devamos-nos emancipar hoje, em primeiro lugar, de nós mesmos, do modo em que amamos; em nome da filosofia, construir propostas pedagógicas, fundamentar programas de emancipação humana e traçar caminhos para que outros se emancipem. Que só possamos olhar mais atentamente o nexos entre filosofia, educação e emancipação; perceber que uma exigência filosófica e política para ser professor de filosofia é repensar permanentemente os pressupostos políticos e filosóficos de nossa prática (KOHAN, 2010, p.206).

A crítica como análise das condições lógicas e concretas para conceber um juízo acerca do que seja a verdade de alguma coisa é, certamente o caminho e o esforço de percorrê-lo para, enfim, alcançar um significativo grau de emancipação suficientemente consistente para preparar os jovens para enfrentar os desafios da realidade, em que a própria realidade é questionada, dando lugar ao aparente, ao efêmero e ao superficial. “Pensar o caso específico do ensino de filosofia no ensino Médio traz, necessariamente, a preocupação sobre como pode ela colaborar para o

aprimoramento de sujeitos, em pleno processo de formação, numa fase crucial para a definição do sentido de existência” (DEINA, 2009, p.132).

Pensar o ensino de filosofia com base na Teoria Crítica da escola de Frankfurt também pressupõe pensá-la como uma possibilidade de resistência da razão contra as forças, cada vez mais poderosas, da ideologia da sociedade capitalista, uma possibilidade genuína de emancipação.

Pensar no ensino de filosofia pelo ângulo da teoria crítica significa pensá-lo criticamente. A crítica debruça-se sobre si mesma, procurando conhecer, por meio da reflexão, as reais possibilidades para o filosofar em sala de aula. Uma reflexão que se estende a todo o universo da produção material e espiritual da sociedade, analisando como a sociedade se reproduz por intermédio da ideologia que determina, cada vez mais, a existência da humanidade.

Pensar a filosofia no Ensino Médio, baseado na Teoria Crítica, também significa pensar os pressupostos da construção do esclarecimento entendido como a maioria daqueles que não querem viver tutelados, como pessoas menores, no mundo onde a liberdade ainda é apenas uma promessa (DEINA, 2009, p. 132-133)

Ensinar filosofia, portanto, é dar aos alunos as condições para saberem discutir de modo autônomo, os problemas, os argumentos, as teorias e, daí, levantar seus próprios problemas. É nesse sentido que afirmamos que ensinar filosofia é ensinar a filosofar.

Esta é a forma como o ensino de filosofia pode combater a pós-verdade, o pensamento único, nas escolas, na medida em que estimula os alunos a filosofar, a fazerem perguntas filosóficas, a questionarem. Sem a prática do filosofar os alunos podem vir a reduzir suas opiniões, pensamentos, visões de mundo, ao “senso comum”, ao “achismo”, ficando vulneráveis a discursos apelativos, sensacionalistas, enganadores, típicos de tempos de pós-verdade.

Ante essa perspectiva, entende-se por que a filosofia é duramente atacada atualmente. O pensamento crítico, emancipador, configura-se como uma ameaça, pois pode deslegitimar o poder instituído, pode mobilizar as massas. A cultura autoritária que se instaurou no Brasil nos últimos anos, bem como em boa parte do mundo, vê a discussão de ideias com desconfiança e medo. É, portanto, preciso afastar a juventude do filosofar, deslegitimar a fala de professores. É preciso assumir a linha do pensamento emancipador se se quer pensar o papel fundamental da filosofia e do seu ensino na contemporaneidade. Conforme Kohan (2010, p. 203), “a

própria filosofia e o seu ensino são colocados como um caminho que conduz à emancipação numa sociedade democrática”.

Contudo, para sermos mais verticais em nossa análise, cremos ser necessário aclarar o sentido de emancipação e democracia, para que as ideias acerca do ensino de filosofia, como combate à pós-verdade, tornem-se mais evidentes.

A democracia, como é comumente compreendida, é a forma de organização política e social que requer a participação equitativa dos cidadãos nas decisões de uma nação. E como salienta Kohan (2010, p. 204), uma democracia que se preze “se sustenta no exercício do pensamento pela livre vontade dos cidadãos. É o pensar livre e rigoroso que permite alguém determinar o que é ou não é correto de ser feito em determinada situação”. Essa ideia de democracia traz em si a própria ideia de emancipação, mostrando que uma sociedade verdadeiramente democrática é formada por pessoas verdadeiramente emancipadas, ou seja, quando as pessoas fazem uso de maneira autônoma do seu próprio entendimento, evitando, como dizia Kant, a tutela de outros.

Os absurdos, a barbárie, a violência generalizada, o preconceito, que se observa no Brasil é o resultado de, entre outras coisas, uma má educação, que cultivou a ignorância, a superficialidade do pensamento, o adestramento dos alunos, o analfabetismo funcional. Do mesmo modo que ocorreu com o povo alemão que permitiu Auschwitz, ocorre hoje com a permissividade com o feminicídio, a homofobia, o racismo etc.

Nesse sentido, é também conhecida a exigência primeira da educação para Adorno: “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Na perspectiva do Adorno, foi pela falta de consciência, pela ausência do uso pleno de seu entendimento, que milhares de cidadãos alemães participaram do massacre do povo judeu. Por isso é necessário que a educação se volte para a formação da “autorreflexão crítica”. Adorno entende assim a educação para a emancipação como uma educação para a autonomia, para a reflexão, a resistência e a autodeterminação: confia em que o uso livre e soberano do pensar por parte de cada indivíduo seria uma ferramenta adequada para combater a irracionalidade que tomou conta da história europeia no século XX. Se a Alemanha caiu na barbárie, se os alemães participaram de um processo histórico monstruoso e irracional foi porque não tinham consciência dele, porque não podiam perceber aonde levaria tudo

aquilo do qual tomavam parte sem ter plena consciência (KOHAN, 2010, p. 205).

Ante esse quadro, torna-se fundamental uma reflexão acerca da importância do ensino de filosofia nas escolas hoje, como uma forma de combater os discursos, as ideologias, da pós-verdade. A filosofia é, por si, uma formadora para a autorreflexão, para a criticidade. E este é o caminho para se superar o engano discursivo e as conseqüentes ações sociais e políticas da pós-verdade.

Dali a importância singular da educação em geral e do ensino de filosofia em particular: é só através de um longo e trabalhoso processo de formação que se pode reverter essas tendências. Por isso também a urgência de uma verdadeira formação na autonomia e a sua impossibilidade política de ser postergada: não há emancipação política sem uma educação política consistente com seus fins e princípios (KOHAN, 2010, p. 205).

O grande papel da filosofia na educação básica é conduzir ao caminho da conscientização, ou seja, a um esclarecimento, formar as consciências dos alunos para que estes possam reconhecer conteúdos de verdade no seu cotidiano. A filosofia no Ensino Médio possibilita a conscientização dos estudantes sobre os mecanismos ideológicos que causam a alienação. Somente a educação para emancipação, numa realidade mediada pelo falseamento do pensamento, consegue se estabelecer uma educação para a autonomia e para a resistência. Contudo, é preciso estimular o potencial crítico para que os estudantes não fiquem apenas na rebeldia sem propósito, mas transformem-na em crítica consciente, consistente e emancipadora.

É nesse sentido, interpreto, que deve ser entendido o chamado de Adorno à “produção de uma consciência verdadeira”: uma consciência que seja formada para poder se exercer verdadeiramente como tal, enquanto consciência crítica e soberana. Em outras palavras, é necessário que um sistema educacional crie as condições para o exercício da consciência, que, na Indústria Cultural, passam pela desconstrução dos mecanismos hostis a um uso livre e soberano da consciência e, a uma só vez, pela disseminação das técnicas e dispositivos necessários para seu livre exercício. Uma vez emancipada, Adorno confia que a consciência verdadeira não poderia escolher o que ela tem escolhido sob as formas da alienação: o massacre, o horror, o holocausto, a própria ausência de razão (KOHAN, 2010, p. 206).

Portanto, fica patente a importância e a necessidade de se ensinar filosofia nas escolas hoje, num cenário de proliferação dos discursos da pós-verdade. Fazer os alunos terem uma experiência de pensamento, através das categorias, dos conceitos, das ideias, dos problemas filosóficos trabalhados, exercitado em sala de aula. O ensino de filosofia possibilita essa emancipação do pensar. Desse modo, uma educação que valoriza o filosofar, um sistema educacional, um currículo escolar que possibilita a vivência do filosofar aos seus alunos, permite a emancipação individual através da formação crítica e, assim, está pavimentando o caminho para a emancipação social e, conseqüentemente, para a superação de todo que seja inumano, opressor, para a superação da pós-verdade como delírio coletivo, como mentira, como ideologia, como pensamento único, pois o caminho para o filosofar é único, qual seja, o da reflexão crítica que é um processo que põe cada um diante de si mesmo e de suas circunstâncias, o próprio sujeito, juntamente com o objeto de seu pensamento, procura olhar-se, conhecer-se a si mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da nossa pesquisa procuramos destacar a importância do ensino de filosofia nas escolas como uma forma de combater a influência dos discursos da pós-verdade entre os estudantes. E expomos que a filosofia é, hoje, fundamental para combater esse discurso e, ao mesmo tempo, realizar a emancipação humana e social. Os estudantes, mesmo que vivam em contextos sociais bem determinados, também são ativos e criativos, portanto, capazes de modificar o ambiente em que vivem, pelo conjunto das relações sociais de que participa, também modifica dialeticamente esse ambiente, essas relações, fazendo-se assim um ser político.

A filosofia apresenta-se, nesse contexto, como essencial, pois como atitude de busca da verdade, possui um caráter necessariamente revolucionário. Daí a importância política do trabalho do professor de filosofia (SILVEIRA, 2007, p 113).

Assim, a filosofia - entendida como teoria, como conhecimento elaborado - tem papel essencial no processo de transformação social, mas para cumprir é preciso que se converta em "força material" QUE se apossa dos homens [...] Apossar-se dos homens significa penetrar na sua consciência, ser aceito por eles. Ora, uma das formas pelas quais isso pode acontecer em relação à filosofia é por meio de seu ensino nas escolas públicas.

A urgência de pensar o ensino de filosofia nesses novos tempos de excessiva produção de informação e desinformação, foi o grande mote para nos debruçarmos no estudo dos impactos políticos e sociais do fenômeno da Pós-Verdade no ambiente escolar.

Diante de todo o caminho percorrido na construção desse trabalho, encontramos questões as quais, hipoteticamente conhecíamos, mas não tínhamos ainda nos detido sistematicamente em observar. Neste sentido, nos propomos nesse trabalho ir ao "chão da escola" e, verificar a proporção dos impactos da pós-verdade, mas, sobretudo, entender como essa presença dos discursos da era "pós-factual", influencia a vida escolar e contribui para a reprodução da ideologia das classes dominantes.

Certamente concordamos que existem aspectos positivos no modo como as pessoas lidam com o conhecimento, hoje. Reconhecemos o processo de

democratização e massificação das informações e da produção e disseminação destas, dando voz a grupos minoritários da nossa sociedade que, jamais tiveram vez e voz no processo de produção da opinião pública. Entretanto, ressaltamos no nosso trabalho os impactos sócio-políticos dos discursos falsificados e manipulados que assolam o ambiente escolar.

A relativização da forma como perseguimos o “conhecimento verdadeiro” e à “verdade”, gerou o risco de cairmos numa espécie de desprezo generalizado por toda a herança histórica de produção de conhecimento sistemático e, em última análise, perdermos a noção de sentido para a realidade de quem somos e de como coexistimos no mundo. Daí a relevância de buscarmos entender como esse processo ocorre dentro da escola e como a disciplina de Filosofia podia dá sua contribuição para combater os efeitos da pós-verdade.

Partimos de uma revisão bibliográfica acerca do tema pós-verdade, fizemos todo um percurso teórico a partir de autores que se destacam na temática. Daí chegamos a algumas conclusões que nos deixou, no mínimo alerta, a respeito do tamanho do impacto na vida escolar, ocasionado pelas falsificações e manipulações de discursos no espaço da escola, o caráter conflitivo da relação professor-aluno no ambiente de sala de aula, a própria depreciação dos conhecimentos científicos, além de uma polarização “política”, muitas vezes, patológica e acirrada de conflitos.

Nesse cenário temos a disciplina de Filosofia e seu respectivo professor que, carrega a grande missão de se posicionar politicamente sem parecer “partidário e doutrinador” e, ao mesmo tempo é também o principal agente mobilizador de uma resistência aos efeitos da disseminação da pós-verdade no espaço escolar, através de sua prática docente, sobretudo, como professor de Filosofia.

Entendemos que o ensino de filosofia no ensino médio tem uma grande contribuição para combater, senão minimizar, o avanço da pós-verdade e, isso já é feito pela própria existência da disciplina no currículo do ensino médio.

Reiteramos a relevância do nosso trabalho, quando da emergência do tema pós-verdade, da presença das *fakes News* que nos bombardeiam, sobretudo por meio das mídias digitais, redes sociais e grupos de *chats* de conversa. Certamente, essas “ferramentas” da pós-verdade, vão à escola diariamente e, precisávamos fazer um enfrentamento dos seus efeitos que impactam diretamente e negativamente a rotina escolar.

Temos consciência de que não podemos delegar à filosofia um papel salvador ante o avanço da pós-verdade, mas não podíamos deixar de demandar à disciplina de Filosofia, enquanto presente no currículo escolar, um papel de resistência, a partir do exercício filosófico diário do professor de filosofia.

Certamente não esgotamos com esse trabalho o debate acerca desse tema dentro das nossas escolas, muito ao contrário, reiteramos a necessidade desse debate acontecer de forma continuada, especialmente nas aulas de filosofia, onde o professor é o grande protagonista e mediador desse processo por estar presente no ambiente escolar.

Seria bastante interessante que, a partir da iniciativa desse trabalho de pesquisa, surjam outros que deem conta de muitos aspectos ainda inexplorados quando tratamos de ensino de filosofia e pós-verdade. Assim, fortaleceremos o papel emancipador da escola, como pensava Adorno, para que não permitamos que episódios bárbaros da nossa história, como Auschwitz, se repitam.

Concluimos, portanto, com um chamamento a todos os “*ousam saber*” e alimentam um compromisso com o “conhecimento verdadeiro”, para que fortaleçamos nossa prática de pensadores, façamos de nossa atitude filosófica um caminho para sairmos da escuridão de nossa ignorância e alcancemos, pelo exercício da reflexão, um encontro com a “verdade” e que esse caminho não seja solitário, mas possa ter a companhia de milhares de outros seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ASPIS, R. L. Problematização de alguns pressupostos do ensino de filosofia para jovens. *In*: TOMAZETTI, E. M; GALLINA, S. **Territórios da prática filosófica**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.
- ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e educação, 2009.
- BLACKBURN, S. **Verdade**: um guia para perplexos. Tradução de Marilene Tombini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BOFF, L. **O neofascismo, onda mundial**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/581730-o-neofascismo-onda-mundial>. Acesso em: 01 jan. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (2005). **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Parte IV. Ciências humanas e suas tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CASTRO, G. **Desprezo aos professores e o atual patrulhamento ideológico**: eles podem ser líderes dos jovens por toda a sua vida. 07/12/2018. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniaogilda-de-castro/desprezo-aos-professores-e-o-atual-patrulhamento-ideologico-1.2077515>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- CASTRO, M. M. de; MARIANO, A. L. S. Ideologia, escola e conhecimento: da reprodução do currículo oculto às possibilidades de superação a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 64, p. 47-61, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641927>. Acesso em 14 dez. 2019.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- COSTA, M. H. M. A exteriorização da vida nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. **Sapere Aude**, (Belo Horizonte), nº 4, Ano II, p. 1-74, Abril de 2006. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/18672>. Acesso em: 14 jan. 2020.

D'ANCONA, M. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempo de fake news. Tradução de Carlos Szlak. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DEINA, W. J. Filosofia no ensino médio: uma leitura com base na teoria crítica da escola de Frankfurt. *In*: CERPAS, F.; OLIVEIRA, P. R.; SARDI, S. A. (org.). **Ensino de filosofia, formação e emancipação**. Campinas - SP: Editora Alínea, 2009.

DUNKER, C. Subjetividade em tempos de pós-verdade. *In*: DUNKER, C. *et al.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2018.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *In*: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (org.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIROTTI, E. Um ponto na rede: o “escola sem partido” no contexto da escola do pensamento único. *In*: CATELLI JR, R.; ANDRADE, L. **A ideologia do movimento escola sem partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GRIJELMO, Á. **A arte de manipular multidões**: técnicas para mentir e controlar as opiniões se aperfeiçoaram na era da pós-verdade. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/22/opinion/1503395946_889112.html. Acesso em: 22 dez. 2019.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é “esclarecimento”? *In*: KANT, I. **Textos seletos**. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1985. (Coleção Textos Clássicos do Pensamento Humano, 2).

KOHAN, W. O ensino de filosofia e a questão da emancipação. *In*: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M. (org.) **Filosofia**: ensino médio. Brasília, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; vol.14)

KROEF, A. **Escola como polo cultural**: contornos mutantes em fronteiras fixas. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 4. ed. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NACIF, P. G. S.; SILVA FILHO, P. A educação brasileira na mira do obscurantismo e estado mínimo. *In*: AZEVEDO, J. S. G. de; POCHMANN, M. (orgs.). **Brasil: incertezas e submissão?** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA, M. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

OLIVEIRA, M. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. (Coleção Filosofia, 51).

PRADO JR, C. **O que é filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Primeiros Passos, 37).

RAMONET, I. **O pensamento único e os novos senhores do mundo**. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/pensamentounico.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

RIBEIRO, V. M. **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

RODRIGO, L. M. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. *In*: SILVEIRA, R. T.; GOTO, R. (org.). **Filosofia no ensino médio: temas problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino de filosofia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROUCO, F. **La posverdad se hace viral**. 2016. Disponível em: bez.es/306816162/posverdad-viral.html. Acesso em: 12 dez. 2019.

SANTOMÉ, J. T. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, E. C. N. dos; LEAO, V. de P. Uma análise da repercussão de fake news nas aulas de geografia da educação básica. **Políticas, Linguagens e Trajetórias**. Universidade Estadual de Campinas, julho de 2019. Disponível em: <http://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2950/2813>. Acesso em: 19 jan. 2020.

SILVEIRA, J. R. T. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. *In*: SILVEIRA, J. R. T.; GOTO, R. (org.). **Filosofia no ensino médio**: temas problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, R. B. R. de. “Fake News”, pós-verdade e sociedade do capital: o irracionalismo como motor da desinformação jornalística. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 16., 2018. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo**. Disponível em: <http://sbpjour.org.br/congresso/index.php/sbpjour/sbpjour2018/paper/viewFile/1580/928>. Acesso em 01 dez. 2019.

TIBURI, M. **Delírios do poder**: psicopoder e loucura coletiva na era da desinformação. Rio de Janeiro: Record, 2019.

TOMAZETTI, E. M; GALLINA, S. Qual a relação do Ensino de Filosofia com a Cultura Juvenil? *In*: TOMAZETTI, Elisette M.; GALLINA,S. (org.). **Territórios da prática filosófica**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

ZARZALEJOS, J. A. Comunicação, jornalismo e ‘fact-checking’. **Revista Uno**, São Paulo, n.27, p.11-13, mar. 2017. Disponível em: <https://www.revista-uno.com.br/numero-27/comunicacao-jornalismo-e-fact-checking/>. Acesso em: 04 jul. 2019.