



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

SUELEN LOPES SOUZA

INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA DE NOTÍCIAS FALSAS:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

CAMPINA GRANDE – PB

2021

SUELEN LOPES SOUZA

**INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA DE NOTÍCIAS FALSAS:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues

CAMPINA GRANDE – PB

2021

S729i Souza, Suelen Lopes.
Investigação filosófica de notícias falsas: uma proposta para o ensino de filosofia / Suelen Lopes Souza. – Campina Grande, 2021.
201 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.
"Orientação: Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues".
Referências.

1. Filosofia. 2. Ensino de Filosofia. 3. Pós-verdade. 4. *Fake News*. I. Rodrigues, Valter Ferreira. II. Título.

CDU 1:37.016(043)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



SUELEN LOPES SOUZA

**INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA DE NOTÍCIAS FALSAS:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

Orientador: Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues

Aprovada em 21 de junho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues (UFPB)

Prof. Dr. Oscar de Lira Carneiro (UFCG)

Prof. Dr. Antônio José Lopes Alves (UFMG)

A Livia Cristina de Aguiar Cotrim (*in memoriam*), por
destruir ilusões burguesas e rasgar horizontes.

Aos meus alunos, havemos de amanhecer pelas tuas mãos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos, pois a pesquisa foi realizada por causa deles e para eles, em primeiro lugar. A todos a quem ministrei aulas, por cobrarem do ensino de Filosofia mais do que monólogos, trazendo inquietações ao meu espírito e à minha prática docente. De modo especial, à turma que se entregou a esta pesquisa, no pior dos momentos, em meio ao turbilhão de uma pandemia mundial e em aulas remotas. Com energia criativa me ajudaram a tecer o fio das atividades que compuseram esta experiência. Sem eles só haveria teoria.

Ao professor Valter Rodrigues, por tornar o habitualmente tenso relacionamento entre orientador e orientando um processo leve, paciente e generoso. Sempre atento aos caminhos de minha pesquisa, indicou atalhos, possíveis obstáculos e rotas alternativas, com respeito às minhas escolhas teóricas e políticas.

Aos professores do Programa do Mestrado Profissional em Filosofia da UFCG, por acolherem esta pesquisa e me apresentarem um novo campo do saber: o ensino de Filosofia.

Ao professor Oscar de Lira, por ler meu texto com rigor e entusiasmo desde a qualificação e, dessa forma, me estimular e inspirar até a reta final. Com suas indicações, contribuições e críticas fraternas e precisas na banca de qualificação até a defesa, despertou-me ideias e ajudou a definir os caminhos teóricos e práticos na pesquisa.

Ao professor Antônio José Lopes Alves, ex-aluno e interlocutor de J. Chasin, que me encantou com seus escritos desde a apresentação juntamente com Ester Vaisman da obra *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. Além dos escritos na revista *Ad Hominem* que me inspiram há muito tempo. Por compor esta banca de defesa e assim me reconduzir às raízes, ao diálogo em torno da ontologia marxiana, preocupação central desde minha graduação.

Aos professores do curso de Ciências Sociais da Fundação Santo André, Livia Cotrim, Ivan Cotrim, Antonio Rago Filho, Terezinha Ferrari, mestres de toda a vida, por suas perspectivas lúcidas, honestas e radicais, mesmo em meio às trevas. Estão sempre ao meu lado, reafirmando minhas posições ou corrigindo-me.

Ao Rok, por revisar o texto com lupa e perícia. Por não me deixar desistir, pelas infinitas conversas filosóficas e ideias geniais.

Aos amigos do mestrado. Genildo, por sua companhia, seja na leitura, na sala de aula, no desespero ou no quiosque do Carioca. Bené, por sua paciência e pelos brindes. Neuza, pela

porta de casa sempre aberta. Danilma e seu pai, pela leveza e alegria. Rafael, por sempre me socorrer. Jorge, pelas caronas e nervosismo compartilhado. Não me esquecerei dos cafés ansiosos e cervejas alegres com vocês.

Aos amigos paulistas e paraibanos, pelas horas de diversão, pelas conversas jogadas fora, pelas discussões filosóficas e pelo ombro amigo nas horas difíceis.

À minha família, pai, mãe, irmão, tias, avó, pela fé amorosa e exagerada em minhas capacidades.

Ao Mantinha, Garfield e Meszárina, por acompanharem esta pesquisa, ora convidando-me a brincar, ora deitando no teclado, nos livros, no colo, alegrando e confortando os meus dias e noites de estudo.

[...] não há um caminho pré-configurado, uma chave de ouro ou uma determinada metodologia de acesso ao verdadeiro. Ao contrário, há sempre que galgar escarpas, ou seja, abrir caminhos através do próprio objeto, devassá-lo no corpo a corpo da pesquisa [...]. Não há guias, mapas ou expedientes que pavimentem a caminhada, ou pontos de partidas ideais previamente estabelecidos. O rumo só está inscrito na própria coisa e o roteiro da viagem só é visível, olhando para trás, do cimo luminoso, quando, a rigor, já não tem serventia, nem mesmo para outras jornadas, a não ser como cintilação evanescente, tanto mais esquiva ou enganosa quanto mais à risca for perseguida, exatamente porque é a luminosidade específica de um objeto específico. As pegadas que ficam podem ser esquadrihadas e repisadas, não são inúteis, mas não ensinam a andar [...]

Sem espírito ou dimensão ontológica, ou seja, sem o estatuto de uma filosofia primeira, é impossível sequer perceber quais são, num dado momento, os problemas científicos verdadeiros – o que deve ser estudado, qual a hierarquia dos mesmos e suas posições do quadro hierárquico das urgências sociais – nem se posicionar em face das vertentes, sem cair na falácia da equivalência e/ou complementaridade das mesmas, ou ainda sucumbir, de forma ainda mais deletéria, à invocação do pluralismo, que de invocação antidogmática passa à simples condição de camuflagem da ignorância e subterfúgio do oportunismo em teoria.

J. Chasin

RESUMO

O problema da produção e reprodução de *Fake News* tem repercutido na escola e nas aulas de Filosofia. Atentos à dinâmica das redes sociais, os alunos têm acesso a eventos cotidianos polêmicos que emergem em suas conversas e em questionamentos durante as aulas. Em Filosofia, muitas vezes, assumem-se posições em torno da questão da verdade e da possibilidade de conhecer e estabelecer critérios de veracidade dos fatos. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) enfatiza a necessidade de desenvolver a criticidade no ambiente das novas tecnologias de comunicação e informação, criando uma cultura digital ou alfabetizando digitalmente em face de conteúdos e publicações que viralizam e fomentam o fenômeno da pós-verdade, em que as opiniões se sobrepõem aos fatos. Diante dessas necessidades, minha hipótese é que o ensino de Filosofia pode contribuir na construção de uma proposta pedagógica de investigação das *Fake News* no Ensino Médio, especificamente adotando um posicionamento ontológico. Tal posição pode despertar nos estudantes um agir cognitivo que estimule a capacidade mental de escavar e garimpar as coisas, traduzindo-as a partir de um processo investigativo calcado em bases ontológicas. Dessa forma, produzimos, a partir desse referencial teórico, uma proposta pedagógica para o ensino de Filosofia, tendo como centro a investigação de *Fake News*. Como produto pedagógico, foram elaboradas duas sequências didáticas, uma voltada para a modalidade presencial e outra para o formato remoto. A primeira, não tendo sido aplicada devido à pandemia mundial, só pode ser aproveitada em condições normais de aulas presenciais. A segunda proposta, efetivamente aplicada, é uma sequência didática com atividades envolvendo análise de textos filosóficos, construção de mural colaborativo e momentos de investigação de notícias falsas, que culminam na produção coletiva de um *podcast*. A pesquisa foi desenvolvida com um viés metodológico qualitativo, a partir de alguns dos pressupostos da ontologia delineada por Chasin (2009), determinações e critérios da pesquisa-ação tal como abordada por Thiollent (1986) e aportes da Filosofia da educação de Saviani (1996), Duarte (2010) e do ensino de Filosofia de Dias (2010) e Silva e Alves (2016). Na pesquisa teórica em torno do tema das *Fake News* e sua consorte pós-verdade, bem como o contexto histórico e ideológico em que se situam, recorri a abordagem de Souza (2018b), D'Ancona (2018), Evangelista (2006), Eagleton (1998) e Jameson (2004). A análise de dados demonstrou que na aprendizagem filosófica é possível comparar e demarcar o terreno das diferentes epistemologias e ontologias, compreendendo a ontologia marxiana como uma possibilidade no desvendamento do verdadeiro e do falso. Com base nos pressupostos dessa posição ontológica, foram realizadas investigações de diversas notícias. Nas atividades desenvolvidas pelos alunos, predominaram algumas tendências: explicitação das partes investigadas na notícia, denúncia das insuficiências do texto, comparação de informações com outras fontes e síntese depurada do processo investigativo, sedimentada na análise imanente e rejeitando critérios subjetivos ou apriorísticos.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino de Filosofia; Pós-verdade; *Fake News*.

ABSTRACT

The problem of the production and reproduction of Fake News reverberated in the school and in the Philosophy classes. Attentive to the dynamics of social networks, students have access to controversial everyday events that emerge in their conversations and questions during classes. In Philosophy, positions are often taken around the question of truth and the possibility of knowing and establishing criteria for the veracity of the facts. In addition, the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018) emphasizes the need to develop criticality in the environment of new communication and information technologies, creating a digital culture or digitally literating in the face of content and publications that go viral and foster the phenomenon of post-truth, where opinions override facts. In view of these needs, my hypothesis is that the teaching of Philosophy can contribute to the construction of a pedagogical proposal for investigating Fake News in High School, specifically by adopting an ontological position. Such a position can awaken in the students a cognitive action that stimulates the mental capacity to excavate and mine things, translating them from an investigative process based on ontological bases. Thus, we produced, based on this theoretical framework, a pedagogical proposal for the teaching of Philosophy, with Fake News research as its center. As a pedagogical product, two didactic sequences were elaborated, one aimed at the face-to-face modality and the other towards the remote format. The first, not having been applied due to the world pandemic, can only be used in normal classroom conditions. The second proposal, effectively applied, is a didactic sequence with activities involving analysis of philosophical texts, construction of a collaborative mural and moments of investigation of Fake News, which culminate in the collective production of a podcast. The research was developed with a qualitative methodological bias, based on some of the assumptions of the ontology outlined by Chasin (2009), determinations and criteria of action research as approached by Thiollent (1986) and contributions from Saviani's Philosophy of Education (1996), Duarte (2010) and the teaching of Philosophy of Dias (2010) and Silva and Alves (2016). In the theoretical research around the theme of Fake News and its post-truth consortium, as well as the historical and ideological context in which they are located, I resorted to the approach of Souza (2018b), D'Ancona (2018), Evangelista (2006), Eagleton (1998) and Jameson (2004). Data analysis has shown that in philosophical learning it is possible to compare and demarcate the terrain of different epistemologies and ontologies, understanding Marxian ontology as a possibility in unraveling the true and the false. Based on the assumptions of this ontological position, investigations of different news were carried out. In the activities developed by the students, some tendencies prevailed: clarification of the parts investigated in the news, denunciation of the text's shortcomings, comparison of information with other sources and purified synthesis of the investigative process, based on immanent analysis and rejecting subjective or a priori criteria.

Keywords: Philosophy; Philosophy teaching; Post-truth; Fake News.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tema, motivações, problemática e referencial teórico	44
Figura 2 - Ciclo representativo das atividades a serem desenvolvidas.....	88
Figura 3 - Imagem representativa da atividade de investigação.....	96
Figura 4 – Caravaggio. <i>A vocação de S. Matheus</i>	112
Figura 5 – Rembrandt. <i>Filósofo em meditação</i>	112
Figura 6 – Mural investigativo dos alunos M. e E.....	142
Figura 7 – Mural investigativo da aluna I.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses relacionadas a <i>Fake News</i> /pós-verdade publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) organizadas por ano de publicação, área de estudo e estado	38
Quadro 2 - Planejamento da sequência didática	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BREXIT	British Exit
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Virus Disease – 2019
CPMI	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESPI	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FGV/DAPP	Fundação Getúlio Vargas / Diretoria de Análises de Políticas Públicas
IFCN	Rede Internacional de Verificação de Fatos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDF	Portable Document Format
PNNE/PB	Plano Novo Normal para a Educação da Paraíba
PSL	Partido Social Liberal
SARS-CoV-2	Estirpe de coronavírus causadora da COVID-19
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Sumário

1 INTRODUÇÃO	14
2 PESQUISA: TEMA, PROBLEMA, MOTIVAÇÕES E OBJETIVOS	23
2.1 O tema: considerações iniciais	23
2.2 Motivações para refletir sobre Ensino de Filosofia e <i>Fake News</i>	26
2.3 Experiências na sala de aula: verdade, conhecimento e <i>Fake News</i>	27
2.4 Reflexões sobre Ensino de Filosofia: as <i>Fake News</i> como um problema filosófico.....	29
2.5 Revisão de literatura: pós-verdade, <i>Fake News</i> , Filosofia e Educação.....	37
2.6 Problemática e referencial teórico.....	44
3 J. CHASIN: TRAJETÓRIA E PENSAMENTO VIVIDO	46
3.1 A determinação ontoprática do conhecimento e a teoria das abstrações	51
3.2 Para uma posição ontológica no ensino de Filosofia	56
4 FAKE NEWS, PÓS-VERDADE E PÓS-MODERNIDADE	61
4.1 <i>Fake News</i> : gênese e função social	61
4.2 Pós-verdade e pós-modernidade	65
5 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	77
5.1 Pressupostos metodológicos.....	77
5.2 Lócus da pesquisa: a escola e os estudantes.....	84
5.3 Planejamento: primeira versão elaborada para o ensino presencial.....	86
6 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	100
6.1 O contexto de aplicação da pesquisa: pandemia mundial e ensino remoto	100
6.2 Considerações iniciais sobre a sequência didática aplicada.....	105
6.3 Descrição das atividades e planejamento: segunda versão para o ensino remoto.....	106
7 ANÁLISE DE DADOS	119
7.1 Instrumentos de geração de dados.....	119
7.2 Pressupostos metodológicos para análise de dados	121

7.2.1 Análise da Atividade I: Apresentação e problematização inicial.....	124
7.2.2 Análise da Atividade II: Verdade e conhecimento	126
7.2.3 Análise da Atividade III: Aparência <i>versus</i> essência e primeiras investigações	136
7.2.4 Análise das Atividades IV e V: Aparência e essência, pesquisa e exposição.....	144
7.2.5 Análise da Atividade V: Atividade de pesquisa e exposição.....	147
7.3 Síntese das determinações analíticas, potencialidades e perspectivas	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA.....	178
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	179
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	182
APÊNDICE D – FORMULÁRIO PARA SONDAÇÃO DE INTERESSES.....	183
APÊNDICE E – MATRIZ DO MURAL COLABORATIVO	184
APÊNDICE F – MURAL COLABORATIVO DA ATIVIDADE II	185
APÊNDICE G – <i>SLIDES</i> COM MANCHETES DE NOTÍCIAS.....	186
APÊNDICE H – <i>SLIDES</i> DA ATIVIDADE II SOBRE KAREL KOSÍK	187
APÊNDICE I – <i>SLIDES</i> DA ATIVIDADE III	189
APÊNDICE J – BANCO DE NOTÍCIAS	190
APÊNDICE L – ORIENTAÇÕES PARA INVESTIGAÇÃO DAS NOTÍCIAS.....	194
APÊNDICE M – MODELO DE MURAL COLABORATIVO INVESTIGATIVO	195
ANEXO A – PLANEJAMENTO ANUAL PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	196
ANEXO B - EXCERTOS DE KANT NO LIVRO DIDÁTICO	198
ANEXO C – EXCERTOS SOBRE KANT NO LIVRO DIDÁTICO	199
ANEXO D – QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DO ENEM SOBRE KANT.....	200
ANEXO E – O FENÔMENO E O NÚMERO PARA KANT NO LIVRO DIDÁTICO	201

1 INTRODUÇÃO

Ora como um debate acalorado sobre a autenticidade de questões controversas que inundavam as redes sociais, ora como meio de ilustrar conteúdos que giravam em torno da categoria da verdade, da possibilidade de conhecer e estabelecer critérios de veracidade, diversos episódios ocorridos na escola e nas aulas de Filosofia conduziram ao problema que indico como veículo concreto para tratamento filosófico – as *Fake News*. Algumas experiências didáticas ainda incipientes foram realizadas em torno do problema, contudo faltava nessa prática a própria Filosofia como condutora do aprendizado. Por isso, a partir desta pesquisa, foi construída uma proposta metodológica. Em caráter introdutório, evidencio como esse problema tem se colocado no cotidiano de forma candente, repercutindo na escola, e como tem ensejado discussões que mobilizam conceitos filosóficos para situá-lo historicamente e desvendá-lo.

O advento das assim chamadas *Fake News* é a expressão de um momento histórico de particular importância para o mundo político contemporâneo. O termo popularizou-se na campanha do Brexit (plebiscito de saída do Reino Unido da União Europeia) e nas eleições estadunidenses que deram a vitória a Donald Trump. Em março de 2018, o jornal *The New York Times* (2018) denunciou a empresa Cambridge Analytica – referência na área de análise de grandes bancos de dados – por obter ilegalmente informações de 50 milhões de usuários do Facebook, entre 2014 e 2015, para manipular a opinião pública em favor do então candidato à presidência, que terminaria vitorioso. Na prática, significava traçar o perfil dos eleitores, conhecer potenciais adeptos do candidato e influenciar suas decisões. Na época, o vice-presidente da empresa era Steve Bannon, que, posteriormente, seria diretor executivo da campanha de Trump. Um dos sócios da Cambridge Analytica, o bilionário Robert Mercer, foi um dos grandes investidores da campanha do republicano. Os dados coletados também foram utilizados para influenciar usuários do Facebook na campanha a favor do Brexit (British Exit, o abandono da União Europeia pelo Reino Unido). Por isso, em 2016, o Dicionário Oxford escolheu *post-truth*¹ (pós-verdade) como a palavra do ano; e, em 2017, em semelhante distinção, o Dicionário Collins escolheria *Fake News*².

No Brasil, esses conceitos também repercutiram largamente, sobretudo a partir das campanhas nas eleições presidenciais e estaduais de 2018. Os ataques desferidos entre os candidatos, muitas vezes se servindo de notícias falsas, eram um tema recorrente na escola em

¹ “*Post-truth*. Adjetivo. Relativo a ou indicativo de circunstâncias em que fatos objetivos têm menos poder de influência na formação da opinião pública do que apelos por emoções ou crenças pessoais” (OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2020, tradução minha).

² “*Fake News*. Substantivo. Informações falsas, muitas vezes sensacionalistas, disseminadas como se fossem notícias” (HARPERCOLLINS PUBLISHERS LLC, 2020, tradução minha).

que essa pesquisa foi aplicada. Nesse ano, diversos processos chegaram ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE) em ações movidas pelos mais diversos partidos contra notícias divulgadas em seu desfavor. O TSE anunciou uma série de medidas para coibir essa prática: criação de um conselho consultivo; realização de eventos com o Ministério Público e a Polícia Federal; seminários internacionais sobre o tema; e termos de compromisso assinados entre o órgão e alguns partidos políticos que se comprometiam a evitar tais práticas.

Na esteira dos debates em torno das *Fake News* nessas eleições surgiu a lei 13.834/2019 (BRASIL, 2019), que criminaliza a denúncia caluniosa com finalidade eleitoral. Em agosto de 2019, foi criada a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) das *Fake News* para investigar assédio virtual, identificar focos de produção desse tipo de notícia nas redes sociais, sugerir punições para os responsáveis e apurar medidas de desinformação. Apesar de os trabalhos da Comissão gravitarem em torno das eleições de 2018 e das *Fake News* de conotação política, seu objetivo inicial era investigar o problema de forma ampla, porque a questão extrapolava o âmbito da política.

De fato, existem notícias propagando dados falsos na área da saúde, ciência, segurança pública, criminalidade, em torno das pautas que discutem as questões de gênero etc. Em dezembro de 2019, o mundo foi surpreendido pelo surgimento da Corona Virus Disease (COVID-19), doença causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. Com a pandemia mundial houve uma proliferação de *Fake News* na área da saúde. Assim, os trabalhos da CPMI foram prorrogados, também para atuar nessa seara. Como muitos *sites* que as propagavam são financiados por anúncios do Google, a plataforma também foi pressionada a tomar medidas: tentou mudar seus algoritmos de busca para combater a desinformação e estabelecer proibições de monetização de conteúdos de páginas que contrariem o consenso científico. O Twitter e o Facebook também bloquearam acesso a conteúdos que pudessem representar risco à saúde pública.

A título de exemplo, a publicação do então presidente estadunidense Donald Trump afirmando que as crianças são imunes ao novo coronavírus foi removida. Mais uma vez, pouco antes da suspensão das aulas em março de 2020 por causa da pandemia, uma avalanche de conteúdos sobre formas de contágio chegava aos alunos e, por fim, à escola como um todo. Tudo estimulava discussões sobre o tema das *Fake News*.

Neste mesmo ano, as redes sociais, sobretudo o Facebook, que é também dono do Instagram, foram pressionadas a moderar seus conteúdos. Empresas suspenderam temporariamente anúncios pagos e o Facebook contratou uma auditoria interna que avaliou a necessidade de melhorias. Foram removidas contas inautênticas (falsas ou duplicadas) no

Facebook e no Instagram relacionadas ao PSL (Partido Social Liberal) e a intelectuais de gabinetes ligados à família do presidente da república, Jair Bolsonaro. Assessores do presidente foram chamados a depor na CPMI das *Fake News*, pois atuariam no chamado “gabinete do ódio”, instalado no Palácio do Planalto e composto por assessores da família Bolsonaro para realizar ataques aos adversários políticos do presidente.

Mais uma vez, todo esse contexto repercute nas redes sociais e nos jornais, estimulando discussões na escola. As medidas tomadas para coibir o problema têm sido alvo de amplo debate nas instituições políticas, na imprensa e nas redes sociais em torno de questões como a preservação da privacidade, a censura e a liberdade de expressão. Tanto as *Fake News* em si como a discussão em torno desse problema estão em marcha nesse momento, exigindo muitas vezes a mobilização de ferramentas analíticas das Ciências Humanas. Nota-se nesse campo e, especificamente, na Filosofia um caminho que permite explicar em linhas gerais o fenômeno das *Fake News* e da pós-verdade. Consequentemente, encontro aí referenciais teóricos e um caminho metodológico para tratar dessa temática no ensino de Filosofia.

Até aqui, procurei delinear o contexto e as motivações que levaram essa temática à sala de aula. A seguir, apresentarei delineamentos desse percalço histórico, que, motivando a presente pesquisa, culminou em uma proposta pedagógica no ensino de Filosofia. A gênese e a função social do problema das *Fake News* e de sua consorte pós-verdade podem ser rastreadas a partir de mudanças fundamentais nas forças produtivas e nas formas de sociabilidade que se desdobraram a partir da segunda metade do século XIX e se consolidaram no pós-guerra.

Segundo João Evangelista (2006), as duas guerras mundiais forçaram as potências ocidentais, pela própria sobrevivência econômica, política e ideológica, a estimular o desenvolvimento econômico europeu. O Plano Marshall e o Estado de Bem-Estar Social foram mecanismos que renovaram as forças capitalistas e deram a ilusão de prosperidade no pós-guerra. Entretanto, a crise dos anos 1970 exigiu uma modificação na organização do trabalho, melhor dizendo, uma reestruturação produtiva do capital, crítica das formas hierarquizadas e autoritárias do modelo taylorista-fordista: um padrão flexível de acumulação capitalista – o toyotismo. A tecnologia em salto desde a Segunda Guerra Mundial culminou em tecnologias informacionais que bem serviram às novas formas de organização do trabalho e, concomitantemente, às mudanças nos processos comunicacionais. As redes de satélites conectadas mundialmente permitiram a comunicação em tempo real.

Esse conjunto de transformações, conhecido comumente como globalização, é nada mais que a integração, a formatação dos mercados capitalistas e a sujeição das diferentes economias nacionais ao *modus operandi* das determinações do capital em expansão. Um

mercado mundial, finalmente, se transformou em realidade sob o arrimo do capital financeiro e das multinacionais. Nesse processo, também ocorreram transformações na cultura, nas subjetividades e nos comportamentos dos indivíduos.

A cultura passou a ser uma nova mercadoria que, além de consumida, contribui para a demanda de novas mercadorias. O modo de vida americano é uma das primeiras mercadorias culturais enlatadas desse contexto, mas não é a única. Manifestações culturais locais tão logo sejam vistas pelo “mercado cultural” como potencialmente lucrativas são depuradas em um processo de padronização e venda generalizada. Seu veículo são os meios de comunicação tradicionais, a publicidade, a moda, mas agora também as redes sociais. Nessas últimas, operam empresas especializadas em captar gostos, opiniões, desejos e organizá-los em pacotes de informações para fazer girar a roda viva da produção e do consumo. Com o fenômeno das redes sociais, essa forma de atuação é potencializada com o uso de algoritmos e robôs sociais que captam as inclinações.

Nesse sentido, os fluxos de informação e de capital engendraram uma nova percepção de espaço-tempo. O espaço é, agora, um hiperespaço, uma “aldeia global”. Isso modifica a anterior capacidade de localização dos indivíduos, cria uma nova sensibilidade e amplia o panorama das suas relações sociais. Em suma, há uma mudança na forma de compreender, representar o mundo e a si mesmo. São novas dimensões da existência, inéditas experiências virtuais, infinitas interpretações do mundo em tempo recorde, que muitas vezes predominam sobre a realidade objetiva e incidem sobre a capacidade cognitiva, a criação e fruição estética e a produção de valores, entre outras coisas (EVANGELISTA, 2006).

As implicações dessas transformações objetivas e subjetivas resultaram na concepção de que a modernidade, com suas verdades absolutas e “metanarrativas” (LYOTARD, 2009) havia sido superada e novas categorias deveriam expressar a nova conjuntura. Essa concepção é um dos traços da assim chamada pós-modernidade, um conceito filosófico e cultural advindo das transformações do capitalismo no século XX.³

³ A respeito da diferenciação entre pós-modernidade e pós-modernismo, adoto a designação de Terry Eagleton sobre pós-modernidade. “A palavra *pós-modernismo* refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período histórico específico. *Pós-modernidade* é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo — para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam

A obra de Lyotard, *A condição pós-moderna*, publicada em 1979, em tom celebrativo com relação à pós-modernidade, é emblemática em expressar os traços mais gerais dessa seara. Inaugura o primeiro capítulo com uma significativa citação de Robert Musil a respeito desse contexto: “A verdade é que a ciência favoreceu a ideia de uma força intelectual rude e sóbria que torna francamente insuportável todas as velhas representações metafísicas e morais da raça humana” (MUSIL *apud* LYOTARD, 2009, p. VII). Segundo Lyotard, as transformações tecnológicas provocaram mudanças que alteraram a natureza do saber científico, corroendo as bases onde se sustentava “o dispositivo especulativo” (idealismo alemão, Hegel) e “o dispositivo de emancipação” (Iluminismo, Kant, Marx). Irrompe uma “crise de conceitos caros ao pensamento pós-moderno, tais como ‘razão’, ‘sujeito’, ‘totalidade’, ‘verdade’, ‘progresso’” (LYOTARD, 2009, p. VIII-X).

Na medida em que a revisão da literatura, que aparecerá no próximo capítulo, apontou relações entre o conceito de pós-verdade e pós-modernidade, interessam-me nessa pesquisa alguns aspectos dessa última categoria para compreender o que se chama de pós-verdade, delimitar a sua relação com o conceito de *Fake News*, bem como justificar a metodologia e os referenciais adotados para a construção da proposta pedagógica. De modo a tratar do conceito de pós-modernidade, estabeleço relações com o pensamento de Anderson (1999), Eagleton (1998), Evangelista (2006) e Jameson (2004).

Em amplo sentido⁴, no pensamento pós-moderno as chamadas “metanarrativas” – como as ideias de progresso, história, materialismo, idealismo, universalidade e verdade objetiva – são meros discursos autoritários de legitimação da Razão e da Ciência modernas. São artefatos discursivos que precisam ser admitidos no jogo de linguagem imposto pela modernidade. O objetivo está subordinado ao subjetivo ou à pura discursividade em um contexto de relativismo radical.

sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de ‘políticas de identidade’” (EAGLETON, 1998, p. 3).

⁴ Em amplo sentido, porque o “universo pós-moderno não é de delimitação, mas de mistura, de celebração, de cruzamento, do híbrido, do *pot-pourri*” (ANDERSON, 1999, p.110). Para José Paulo Netto (2010, p. 261): “Do ponto de vista ídeo-político, é mais ou menos fácil – e se tornou comum – distinguir entre os pós-modernos de ‘oposição’, que se pretendem críticos da ordem do capital (por exemplo, Boaventura de S. Santos), e os pós-modernos de ‘celebração’, aqueles que Habermas chegou a qualificar como neoconservadores, expressamente convencidos de que a sociedade burguesa constitui a paragem final da história (por exemplo, Lyotard). No campo teórico, as distinções não são tão fáceis, posto que não exista nem *uma* nem *a* teoria da pós-modernidade: há *teorias pós-modernas*.” Ainda segundo J. P. Netto (2010), alguns traços são comuns a essas teorias: a recusa da categoria de totalidade, a semiologização da realidade social (Baudrillard) ou a valorização do signo e do discurso (Derrida, Foucault), a instauração de hiper-realidades (Vattimo), o ecletismo, o relativismo, a completa dissolução da ideia clássica de verdade etc.

A revisão de literatura demonstrou que algumas tendências do pensamento pós-moderno são predominantes na fundamentação do problema das *Fake News* e da pós-verdade. Contudo, os pressupostos gerais desse campo teórico demonstraram-se contraproducentes para uma proposta metodológica no ensino de Filosofia que trate criticamente da questão da verdade, da possibilidade de conhecer e da produção e compartilhamento de *Fake News*. Desse modo, a partir da pesquisa teórica, gradualmente desvelaram-se necessidades teóricas que justificam os referenciais que foram adotados para a construção dessa proposta pedagógica.

Ademais, com relação ao contexto histórico no qual se situa o problema, compreendo a produção e reprodução de *Fake News*, bem como sua consorte pós-verdade, como uma dimensão do pensamento pós-moderno⁵ em seus traços mais gerais e fundantes, sobretudo em sua rejeição à possibilidade de uma verdade objetiva, a recusa da categoria de universalidade e o desprezo pela ontologia.

Assim, estão criadas algumas das circunstâncias que podem acomodar o surgimento das *Fake News* em larga escala: 1) um *novo mundo tecnológico* que possibilita a produção e propagação de informações de forma virtual e viral – seja pela forma de compartilhamento, seja por mecanismos tecnológicos criados, especialmente para produção de *Fake News*, como os robôs sociais, seja pela utilização de aplicativos de empresas que obtêm dados de usuários de forma ilegal para produzir e disseminar *Fake News*; 2) uma *nova forma de atuação social* que agora permite aos indivíduos ser não apenas receptores, como na era da TV e do rádio, mas produtores, com força de difusão e mobilização; 3) e a configuração de um *ambiente hostil à verdade*, o qual acomoda um tratamento de informações que recusa a possibilidade de verdade objetiva a respeito dos fatos – isto é, a pós-verdade, conceito que trato aqui como convergente com o pensamento pós-moderno em linhas gerais.⁶

⁵ A partir dessas constatações, não pretendo afirmar que os teóricos do pensamento pós-moderno, em suas várias matrizes teóricas, sejam apologetas da produção de *Fake News*. Ocorre que esse duplo fenômeno, pós-verdade e *Fake News*, tem raízes (algumas, entre várias) ou encontra arrimo e acomodação em certas características da posição teórica assumida pela pós-modernidade, em especial a recusa da categoria de verdade objetiva. Sob esse aspecto, esse pensamento torna-se um obstáculo para a crítica do problema das *Fake News*.

⁶ A relação entre pós-modernidade e pós-verdade aparece em diversas análises sobre a questão das *Fake News*, como em D’Ancona (2018, p.84-5, grifo do autor): “Não menos do que em qualquer outra época, a era da pós-verdade possui sua própria **geologia** intelectual – uma base na Filosofia pós-moderna do final do século XX, frequentemente obscura e impenetrável, que foi popularizada e destilada ao ponto de se tornar reconhecível [...] os principais pensadores associados com essa escola pouco coesa, ao questionar a própria noção de realidade objetiva, desgastaram muito a noção de verdade. Seu terreno natural era a ironia, a superfície, o distanciamento e a fragmentação. Os filósofos pós-modernos preferiam entender a linguagem e a cultura como ‘construtos sociais’; ou seja, fenômenos políticos que refletiam a distribuição de poder através de classe, raça, gênero e sexualidade, em vez de ideais abstratos de Filosofia clássica. E se tudo é um ‘construto social’, então, quem vai dizer o que é falso? O que impedirá o fornecedor de ‘notícia falsa’ de afirmar ser um obstinado digital combatendo a ‘hegemonia’ perversa da grande mídia?”

Portanto, há uma amarração orgânica entre os termos pós-verdade e *Fake News*, visível na revisão da literatura, que apresentarei no próximo capítulo. As categorias das Ciências Sociais e da Filosofia são mobilizadas nesses debates e reflexões especialmente em torno da questão da verdade. Também a discussão sobre *Fake News* e pós-verdade alcançou a escola e repercutiu de forma polêmica nas aulas de Filosofia, mormente quando a aula envolvia debates em torno da verdade, categoria fundamental da Filosofia. Por isso, inspirada por uma necessidade prática, concreta, de amplo interesse em minha prática docente, me propus a realizar essa pesquisa.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referência para a revisão das grades curriculares de todas as escolas até este ano, manifestou preocupação com o assunto e enfatizou a necessidade de desenvolver a criticidade no ambiente digital, criando uma “cultura digital” ou uma “alfabetização digital” e alertando para “a viralização de conteúdos/publicações” que fomentam “fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si” (BRASIL, 2018a, p. 68).

Logo, se estabelece uma problemática para a escola: como tratar a questão da pós-verdade e das *Fake News* na sala de aula? O ensino de Filosofia teria algo a contribuir nessa discussão? Ou ainda, como o tratamento desse problema pode contribuir para o Ensino de Filosofia? Minha hipótese é que as aulas de Filosofia representam um ambiente propício para debater e investigar esse problema tendo como centro a categoria da verdade, núcleo temático que atravessa toda a história da Filosofia.

Certamente, são inúmeras as concepções em torno desse tema, com distinto significado para relativistas, absolutistas, céticos, racionalistas, empíricos, materialistas, entre outros. No entanto, ainda que a questão da verdade esteja intimamente ligada à história da Filosofia (das formas mais contraditórias possíveis), o problema concreto que abordo, trato, analiso e investigo nas aulas de Filosofia – as *Fake News* –, não poderia partir de um referencial teórico que critique ou rejeite a possibilidade de conhecer e de estabelecer critérios para o estabelecimento da verdade.

Considero fundamental uma proposição teórica que aponte a necessidade de buscar explicações do mundo de forma objetiva e imanente, sem a interposição de apriorismos individuais, de senso comum, preconceitos, análises puramente empíricas, intuitivas, superficiais ou transcendentais. Principalmente, no caso do enfrentamento das notícias, a verdade não pode sair do mundo das opiniões – terreno de onde têm surgido muitas *Fake News*, mas da investigação do próprio mundo. Refiro-me à verdade não no sentido de uma verdade absoluta e totalizante, mas a que é buscada e investigada com rigor filosófico.

A fim de desenvolver para o ensino de Filosofia essa proposta de investigação de *Fake News*, utilizo como arrimo teórico alguns pressupostos da ontologia marxiana, tal como delineada por J. Chasin (2009) em sua obra *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. Longe de um viés gnosiológico, em que um *a priori* teórico ou um método é o ponto de partida para investigação de determinado objeto, no pensamento de Chasin, a partir de Marx, o *tratamento ontológico dos objetos*, incluindo o sujeito, fundamenta a problemática do conhecimento e da verdade.

Em outras palavras, para Chasin a questão sobre se o homem pode conhecer ou como deve conhecer não é o ponto de partida para investigar qualquer objeto ou determinar sua veracidade: “a determinação do que *é* antecede a admissão e o tratamento de temas gnosiopistêmicos” (CHASIN, 2009, p.101). O autor assim procede porque entende que o homem, por ser ativo, no exercício dessa capacidade peculiar – a atividade prática de construir o mundo e a si mesmo –, comprova seu conhecimento. Os objetos sensíveis existem dessa forma, porque transitaram da subjetividade para a objetividade pela mediação da atividade prática, transformando-se em uma objetividade que tem em si uma configuração *ideal*. Em outras palavras, esses objetos foram pensados antes, de modo que o mundo externo não é separado do sujeito, mas é uma *objetividade subjetivada* (CHASIN, 2009, p. 98-101).

Portanto, para Chasin, o homem tem a capacidade mental, pela força da abstração, de “escavar e garimpar as coisas”. Esse movimento de apreensão do mundo é abordado por meio do que designa como *teoria das abstrações*, que são passos de apreensão do real por meio da produção de abstrações que se fundam na investigação do concreto. Por isso, o pensamento de Chasin pode ser um referencial fundante para a construção de uma proposta para o ensino de Filosofia que estimule os alunos em suas capacidades investigadoras com um rigor de pesquisa de talhe ontológico.

Para justificar essa posição, no segundo capítulo, me dedico a refletir mais detalhadamente sobre as motivações teóricas e práticas que impulsionaram essa pesquisa. Ainda nesse capítulo, apresento um panorama das pesquisas acadêmicas realizadas nos últimos anos em torno dos temas: *Fake News*, pós-verdade e ensino ou educação.

A partir da revisão da literatura, no terceiro capítulo, reflito sobre a fundamentação teórica do trabalho. Nesse capítulo, apresento o pensamento e a trajetória de J. Chasin, bem como a fundamentação da ontologia marxiana. Ainda que o escopo de Chasin seja a ontologia do ser social, destaco alguns pressupostos fundamentais dessa posição teórica que foram utilizados para a construção metodológica da proposta pedagógica. Cotejo esse posicionamento

teórico com as concepções da Filosofia da educação de Saviani (1996) e Saviani e Duarte (2010); e de ensino de Filosofia com Dias (2010) e Alves e Silva (2016).

O quarto capítulo teve como principal objetivo apontar os sentidos e significados em torno do termo “Fake News”, definindo o conceito a partir dos trabalhos abordados na revisão de literatura em geral e em outros artigos, bem como situando o fenômeno historicamente para diferenciá-lo de mentiras, boatos, teorias da conspiração etc. Em um segundo momento nesse capítulo, abordo o termo “pós-verdade” e sua relação com as *Fake News*, conceituando-o e localizando-o como uma dimensão do pensamento pós-moderno em seus traços mais gerais, a partir da análise crítica de alguns trabalhos da revisão de literatura e fundamentando-me em autores como Souza (2018b) e D’Ancona (2018). Para tratar do fenômeno da pós-modernidade ou do pensamento pós-moderno, recorro a Evangelista (2006), Eagleton (1998) e Jameson (2004).

No quinto capítulo, será exposta a metodologia e proposta para o ensino de Filosofia, adotada a partir da pesquisa teórica. Ademais, apresento o lócus de pesquisa, a escola e os estudantes. Conduzo as atividades práticas a partir de um viés qualitativo, tal como aborda Michel Thiollent (1986). Ainda nesse capítulo, será apresentada a primeira versão de proposta pedagógica voltada para o ensino presencial. No entanto, como as aulas presenciais estavam suspensas no momento da aplicação da proposta, devido à pandemia mundial da COVID-19, foi necessário elaborar uma nova proposta que consta no próximo capítulo.

No sexto capítulo, trato da intervenção pedagógica: o contexto de aplicação, as adaptações necessárias para o formato remoto e a descrição das atividades.

Por fim, no último capítulo, apresento a análise de dados: a escolha dos instrumentos de geração de dados, os pressupostos metodológicos adotados para analisar as atividades desenvolvidas, a análise das etapas e a síntese do processo de intervenção pedagógica como um todo.

2 PESQUISA: TEMA, PROBLEMA, MOTIVAÇÕES E OBJETIVOS

A experiência como docente estabeleceu algumas questões: “De que forma a análise e investigação desse problema concreto e cotidiano – a produção e propagação de *Fake News* – pode contribuir para o ensino de Filosofia?” Especificamente, quais temas, conceitos ou áreas filosóficas podem provocar a reflexão dos alunos a respeito desse problema? Quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas? As tentativas de responder a essas questões converteram-se em algumas experiências práticas, mas ainda incipientes, nas aulas de Filosofia. Portanto, senti a necessidade de uma pesquisa teórica que pudesse fundamentar e mediar uma proposta pedagógica para o ensino de Filosofia por meio da investigação de *Fake News*.

Neste capítulo, abordarei primeiramente como a questão da verdade e da possibilidade de conhecer se apresenta no ensino de Filosofia, destacando alguns filósofos e escolas. Indicarei como essa temática permeia toda a história da Filosofia e como o problema das *Fake News* também a evoca. Em segundo lugar, descreverei algumas situações ocorridas durante as aulas de Filosofia para ilustrar essa relação conceitual na prática e justificar a pesquisa e a abordagem, bem como indicar a relevância dessa proposta a partir das bases e diretrizes legais que norteiam a educação. Em terceiro lugar, apresentarei algumas reflexões sobre o ensino de Filosofia cotejando com essa proposta.

Os dois últimos itens deste capítulo tratam de uma parte da pesquisa teórica, a revisão de literatura, importante momento que possibilitou a escolha dos referenciais teóricos. De modo a fundamentar e mediar a aplicação da pesquisa prática, indicarei, de forma preambular, o referencial teórico-filosófico da pesquisa empírica, pois em capítulo específico tratarei da proposta para o ensino de Filosofia.

2.1 O tema: considerações iniciais

Nos últimos anos, a questão das *Fake News* tem tido repercussão nos noticiários, nas mídias e no cotidiano em geral. Os alunos de Ensino Médio têm vivenciado esse momento histórico e trazem questionamentos sobre o fenômeno para a escola e para as aulas de Filosofia, invariavelmente, estabelecendo relações entre a questão da verdade e da possibilidade de conhecer. Provavelmente o fazem porque o terreno filosófico tem sido uma das principais arenas históricas onde a questão da verdade foi discutida. A Filosofia historicamente desempenhou o papel de refletir sobre a verdade, estabeleceu questões em torno disso, pretendeu respondê-las de formas diversas e, às vezes, contraditórias.

Desde pelo menos Parmênides a Filosofia tem questionado: É possível estabelecer critérios de verdade? Qual a natureza da verdade? Quais seus limites? É absoluta ou relativa? Qual deve ser a relação do sujeito com o objeto para encontrar um caminho científico que conduza à certeza indubitável? A razão pode conduzir à verdade? A linguagem pode exprimir ou representar o objeto?

A Filosofia concentrou a discussão sobre essas questões em campos específicos: idealismo-racionalismo, pragmatismo, relativismo, niilismo, hermenêutica etc. Ora compreendendo a verdade como correspondência, ora como revelação, como correspondência a uma regra, como coerência ou utilidade. Algumas vezes, a verdade tem caráter objetivo, em outras aparece como um processo mental ou ainda linguístico e semiótico.

No primeiro ano do Ensino Médio os alunos têm contato com a Filosofia Pré-socrática, Antiga, Medieval e os primórdios da Filosofia Moderna. Em Parmênides, a verdade é *Aleteia*, em Platão correspondência, em Aristóteles adequação, para os estoicos está na representação, enquanto para os epicuristas está na sensação. Surge a questão no debate em torno da oposição entre *doxa* e *epistéme*, sobretudo entre os sofistas e Platão.

Oswaldo Porchat Pereira nos demonstra como a questão da verdade permeia a história da Filosofia. No artigo “Verdade, Realismo, Ceticismo” (1995), aponta a crítica do ceticismo pirrônico a todo dogmatismo, especialmente ao clássico e helenístico, “apesar das diferentes roupagens”. O autor associa o dogmatismo filosófico à metafísica realista e a concepção de verdade como correspondência.

O realismo metafísico postula uma realidade concebida como existente *em si mesma*, com uma natureza constituída de modo determinado e independentemente de nossa capacidade cognitiva, por vezes como independente também de qualquer conhecimento que lhe pudesse dizer respeito, humano ou outro. O pensamento que eventualmente pense essa realidade ou o discurso que eventualmente a diga se concebem então como suscetíveis de uma verdade que em si mesma, não depende do sujeito que a pensa ou diz. Uma verdade que é uma relação de correspondência entre o discurso e as coisas em si mesmas. Essa correspondência se costuma por vezes caracterizar como uma ‘cópia’: para uma tal doutrina da verdade-cópia, pensamentos ou palavras se podem concatenar para de algum modo ‘copiar’ as coisas e suas relações (PEREIRA 1995, p.3).

Nesse sentido, seriam metafisicamente realistas os dogmáticos clássicos e helenísticos. Por exemplo, Platão com sua Teoria das Formas, a metafísica de Aristóteles, o materialismo epicurista, os estoicos. Na verdade, Aristóteles parece retomar Parmênides: “Dizer que o ser não é, ou que o não-ser é, é falso, mas que o ser é e que o não-ser não é, verdadeiro” (ARISTÓTELES *apud* PEREIRA, 1995, p. 4).

Pereira (1995) aponta que as diversas correntes filosóficas medievais, em que pesem suas diferenças específicas, “mantiveram fundamentalmente essa ‘opção grega’ pelo realismo metafísico e pela noção correspondencial de verdade” (PEREIRA, 1995, p.4). De fato, no terreno da Filosofia medieval aparece a coexistência da noção de correspondência com a teoria da revelação. Em Santo Agostinho: “aquilo que é como aparece” e, por outro lado, “aquilo que revela o que é, ou que se manifesta a si mesmo”. Para ele a verdade é “*Verbum* ou *Logos*, que é a primeira manifestação imediata e perfeita do Ser, ou seja, de Deus” (ABBAGNANO, 2007, p.1006). Agostinho concorda com Aristóteles que as coisas são a medida da verdade, mas inverte a tese: “existe também uma verdade das coisas, que é aquilo em virtude do que as coisas se assemelham ao seu princípio, que é Deus; nesse sentido, Deus é a primeira e suprema verdade” (ABBAGNANO, 2007, p. 1006).

Ainda na primeira série do Ensino Médio, os estudantes se aproximam da Filosofia Moderna com conteúdos sobre o empirismo e o racionalismo. Podem perceber que com Descartes há um deslocamento na discussão sobre a verdade, que passa a ser concentrada no sujeito e no método de conhecer ao invés de centrar-se no objeto de conhecimento. Para Descartes, clareza e distinção de ideias são os critérios de verdade. Na primeira série, o último filósofo que os alunos conhecem é Kant, com foco no problema do conhecimento. Assim também em Kant a verdade não extrai seu fundamento das coisas: seu limite está na concordância do juízo com as leis imanentes da razão. É uma organização da subjetividade, determinação que já havia sido estabelecida com Descartes.

Segundo Pereira (1995), ainda depois da Filosofia medieval, passando pela Filosofia moderna até Kant, a verdade como correspondência, em linhas gerais, é a tônica predominante. A noção correspondencial de verdade

foi preservada em boa parte do pensamento filosófico moderno, pelo menos até o empirismo cético de Hume e da revolução epistemológica kantiana que lhe sucedeu. Na Filosofia pós-kantiana, essa noção metafísica de verdade e essa postura realista caíram em descrédito crescente. Nietzsche criticou-as severamente, e a Filosofia contemporânea, sob diferentes óticas e perspectivas, as tem questionado – em verdade, as tem normalmente rejeitado (PEREIRA, 1995, p.4).

Pereira (1995) é um filósofo que se debruçou sobre a questão da verdade assumindo-se um cético pirrônico. No artigo em questão pretende “em pleno acordo com a inspiração original do ceticismo pirrônico e não obstante o silêncio de Sexto Empírico sobre esses pontos, desenvolver uma concepção cética de verdade e elaborar uma noção de realismo cético, que fazem justiça às intuições básicas do senso comum” (PEREIRA, 1995, p.4). Como bom cético

pirrônico, suspende o juízo sobre critérios de realidade ou verdade, libertando-se dos dogmas e apegando-se mais à vida do homem comum, à natureza e suas afecções.

Posto isso, certamente a discussão sobre a categoria da verdade é uma via donde partem muitos sistemas e correntes filosóficas que propiciaram debates vitais e fundamentam ou, ao menos, ecoam nas análises sobre estética, política, ética etc. Por isso, pode-se dizer que a questão da verdade por si é um problema filosófico.

Logo, durante todo o Ensino Médio, os alunos se deparam com uma miríade de concepções de verdade, inclusive as acima expostas. Em tempos em que as *Fake News* atingem diretamente o cotidiano, apesar da temática permitir uma série de abordagens, a problemática da verdade, mais uma vez, coloca-se no centro das discussões.

Portanto, tenho constatado na prática que o fenômeno das *Fake News* tem sido tema recorrente nas aulas de Filosofia. Seja quando algum acontecimento polêmico evoca o tema, seja quando algumas questões centrais da história da Filosofia estão sendo discutidas no cotidiano escolar, como, por exemplo, no plano da epistemologia, do relativismo, do método científico. Com o assunto das *Fake News*, ocorre uma aproximação principalmente quando o conceito discutido se situa no terreno da verdade.

As *Fake News* colocam a questão da verdade como um dos âmbitos fundamentais desse problema, seja por simples oposição de conceitos (notícia verdadeira *versus* notícia falsa), seja pelos questionamentos que sugere (designar uma determinada notícia como *falsa* sugere que a verdade existe). Mas, afinal, o que demonstra que uma notícia é verdadeira? É importante saber a verdade a respeito delas e das coisas em geral? Por quê? Existe verdade? Qual o critério para estabelecê-la?

A questão das *Fake News* representa uma problemática que pode ser abordada no ensino de Filosofia no terreno da discussão sobre a categoria da verdade e a possibilidade de conhecer. Dessa forma, são as *Fake News* um veículo concreto para ensejar e propiciar o estudo e o debate desse problema filosófico central na história da Filosofia.

2.2 Motivações para refletir sobre Ensino de Filosofia e *Fake News*

Recorro aqui ao filósofo e pedagogo marxista Dermeval Saviani, que contribui na reflexão sobre o ensino de Filosofia. Partindo de Marx, Saviani elabora uma posição ontológica sobre o processo educativo⁷. Em *Educação do senso comum à consciência filosófica*, Saviani

⁷ Sobre isso pode-se consultar o artigo “A formação humana na perspectiva histórico-ontológica” (SAVIANI; DUARTE, 2010).

(1996) recupera os usos correntes do termo “problema” e o distingue para estabelecer o que seria um “problema filosófico”. Uma questão em si não é um problema, ainda que a resposta não seja conhecida. Mas “uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema” (SAVIANI, 1996, p.10). Logo, a essência do problema é a necessidade. Da mesma forma, pretendo demonstrar, neste capítulo, as necessidades práticas e teóricas que surgiram a partir do problema das *Fake News* no Ensino de Filosofia.

2.3 Experiências na sala de aula: verdade, conhecimento e *Fake News*

Aponto a hipótese de que o ensino de Filosofia pode ser pensado à luz do problema das *Fake News* no campo da discussão da verdade e da possibilidade de se conhecer. Agora, demonstro como essa possibilidade é razoável, também, a partir da experiência com os alunos no ensino de Filosofia. Por isso, relato algumas situações emblemáticas que tangenciaram essa questão no cotidiano escolar.

Em uma aula de Filosofia no 2º ano do Ensino Médio, o assunto discutido era a questão da verdade em Friedrich Nietzsche. Concluíamos que no pensamento do filósofo alemão o conhecimento deriva da vontade de poder. Logo, a vontade deseja interpretar, e pode interpretar apenas uma parcela da realidade. Sendo, portanto, uma perspectiva da realidade e não ela precisamente. A interpretação que se faz não se confunde com a verdade em si. Interpretamos a realidade e esse ato é uma ilusão, que não é inferior à realidade. Essa ilusão corresponde a uma perspectiva (uma verdade para mim). Daí que, segundo Nietzsche, “todo acontecimento do mundo orgânico é um assenhorar-se, e todo subjugar e assenhorar-se é uma nova interpretação” (NIETZSCHE, 2008, p. 66).

O momento era de eleições para presidente, governadores, deputados e senadores. Eram campanhas especialmente marcadas por *Fake News*. Um turbilhão de informações sobre as eleições inundava os círculos de diálogos na escola. Muitas vezes eram discussões acaloradas em defesa de candidatos atingidos por notícias absurdas que alguns alunos acreditavam ser verdade e outros desmentiam. Por isso, durante a aula, um aluno disse que acreditava que, por isso mesmo, não era possível demonstrar a veracidade dos fatos. Parecia a ele que a verdade, tal como pensa Nietzsche, é uma questão de interpretação individual da realidade.

Em outra situação, em um projeto desenvolvido na escola sobre *Fake News* (projeto distinto da presente pesquisa), ao final do qual os alunos deveriam produzir um artigo sobre determinada notícia (a partir de investigações sobre sua autenticidade), mais uma vez a questão da verdade e sua discussão no âmbito da Filosofia reapareceu claramente em diversos textos.

Em alguns escritos, valorizava-se a questão da busca pela verdade em um tom aristotélico de verdade (*aletheia*), como estando nas próprias coisas; portanto, criticando a produção e reprodução de *Fake News* e constatando que é possível e necessário conhecer a verdade sobre elas. Outros, em uma aproximação com a Filosofia foucaultiana, problematizavam o fato de que a verdade pode ser escamoteada e a mentira ser um instrumento de poder. Ainda outros trabalhos apontavam a impossibilidade inata de conhecer verdadeiramente o mundo. Por fim, a questão da verdade e da cognoscibilidade permearam a maioria dos textos.

Posteriormente, no contexto da pandemia mundial da COVID-19 e com a pesquisa teórica em andamento, notei como mais uma vez o problema das *Fake News* ocupou os debates na escola. À medida em que os casos de mortos e infectados por COVID-19 multiplicavam-se no mundo, meus alunos me questionavam sobre a doença, possibilidades de infecção, formas de prevenção e como nosso país poderia ser afetado. No começo do ano de 2020, as informações eram esparsas e imprecisas. A escola permanecia alheia. As *Fake News* confundiam e alarmavam: “o novo coronavírus foi criado em laboratório chinês”, “a gripe mata mais que o coronavírus”, “Cuba desenvolve vacina contra coronavírus e pode salvar planeta”, “Coronavírus foi espalhado propositalmente pela indústria farmacêutica ou para controle populacional” etc., só para citar alguns exemplos.

Nessas primeiras aproximações ao problema, a partir das inquietações de meus alunos, elaborei um pequeno projeto para investigação de *Fake News* sobre a COVID-19 e a pandemia. Foi apresentada aos alunos uma coleção de notícias de caráter insólito, mas que mesclavam notícias falsas e verdadeiras, checadas por agências de notícias. Imediatamente, nessa apresentação foi possível discutir questões em torno da verdade e da possibilidade de conhecer: é possível conhecer a verdade pela aparência? Como saber se a notícia é verdadeira ou falsa? É possível? Quais os caminhos? Existem métodos? Como demonstrar esse conhecimento?

Neste episódio que antecede a presente pesquisa, depois de uma roda de conversa sobre as notícias apresentadas, os alunos deveriam escolher uma das notícias, investigá-la na internet e produzir um pequeno texto, para ser discutido na próxima aula, que demonstrassem os caminhos que trilharam nessa investigação e os mecanismos utilizados para determinar se a notícia era falsa ou verdadeira. Essas notícias foram escolhidas porque já haviam sido verificadas por portais de checagem. O objetivo era que os alunos percebessem que: 1) não é possível aferir se uma notícia é verídica ou não, meramente por sua aparência, pelo empírico imediato, por predisposições individuais ou apriorismos; e 2) que pudessem conhecer alguns mecanismos básicos de checagem, apontados nos portais de investigação.

Como as aulas foram suspensas devido à pandemia mundial, dei continuidade à atividade de forma remota. Os alunos deveriam encaminhar áudios para um grupo criado no WhatsApp, reproduzindo oralmente o texto escrito, de modo a expor suas investigações sobre as notícias escolhidas. Com isso, os alunos apresentaram os trabalhos em um formato de *podcast*, o que apontou possibilidades nesse sentido para o produto pedagógico da presente pesquisa. Nessa experiência preliminar à pesquisa que agora apresento, mais uma vez, os produtos apresentados pelos alunos focavam na questão da verdade e na possibilidade de conhecer.

Nesse percurso, pretendi demonstrar com alguns poucos exemplos ilustrativos que: 1) o problema das *Fake News* é presente e enseja situações de vivo interesse entre os alunos; 2) quando se trata desse tema, emana o problema filosófico da verdade, ainda que entrelaçado com muitos outros; 3) é possível a aprendizagem de alguns conceitos da Filosofia, notadamente a categoria da verdade e da possibilidade de formas de conhecimento por meio desse veículo concreto: as *Fake News* e a categoria da pós-verdade.

No entanto, essas experiências foram realizadas a partir das demandas cotidianas em torno do tema, sem o rigor de uma proposta pedagógica com fundamentação teórica para o ensino de Filosofia. A pesquisa teórica surge da necessidade prática colocada nos debates em sala de aula e pode ajudar a repensar e recriar a prática docente, propiciar os fundamentos para uma proposta metodológica que permita aos alunos aprender Filosofia tendo como veículo a temática das *Fake News* e servir como referencial para outros professores que queiram tratar do tema no ensino de Filosofia.

2.4 Reflexões sobre Ensino de Filosofia: as *Fake News* como um problema filosófico

Na intersecção entre as deficiências do sistema público educacional brasileiro e as oportunidades de negócios, localiza-se a escola privada como solução oportuna. Em verdade, nosso ensino nasce privado, como não poderia deixar de ser em um país que adentrou no capitalismo pela via colonial. Desde pelo menos o ensino jesuíta, a educação assumiu funcionalidade de instrumento de ascensão social ao alcance de indivíduos que não precisariam sustentar a economia com seu trabalho escravo. É verdade que os jesuítas ensinaram outras classes além dos descendentes de colonizadores, filhos de senhores de engenhos e colonos. Contudo, certamente, o lócus, metodologias e os objetivos pedagógicos diferem quando se contrasta ensino e catequese para indígenas e escravizados. Ainda no período colonial, essa

forma de ensino é objeto de disputas culminando na expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, privilegiando menos os interesses da fé e mais os interesses da Coroa.

A partir da República há uma concentração de esforços no desenvolvimento do ensino secundário e superior em detrimento do ensino primário, contribuindo para edificar os pilares do analfabetismo e da educação precária. Adentramos o século XX com uma nova Constituição (1934) que prometia a organização, integração e planejamento global da educação, mas o ideal foi suspenso com o Estado Novo. Apesar da ampliação da escolarização, a Constituição de 1937 deslocou a ênfase para a sugestão da liberdade da iniciativa privada (ARANHA, 2012, p. 542).

Em 1946, nova Constituição, nova proposta para a educação com a bandeira da universalidade do direito à educação, ao mesmo tempo em que concedia liberdade à iniciativa privada. Daí em diante, a luta pela educação pública e gratuita intensifica-se por 13 anos, de forma inédita, culminando em 1961 na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesse contexto de efervescência dos debates em torno da educação, houve quem pregasse a “liberdade de ensino” para defender a competência do Estado no suprimento de recursos técnicos e financeiros e na garantia da igualdade de condições das escolas oficiais e particulares. Apesar das pressões para que o Estado destinasse recursos apenas para a educação pública, a versão final da LDB também atendia escolas privadas (ARANHA, 2012, p.544-545).

Chasin nos diz que “a história brasileira é ‘rica’ em ditaduras e ‘milagres’. Pobre efetivamente de soluções econômicas de resolução nacional e carente de verdadeira tradição democrática” (CHASIN, 2000c, p. 60). Assim, pouco tempo depois da aprovação da LDB, nova guinada à direita e ao autoritarismo freiam qualquer possibilidade de construção democrática de uma educação pública. Além de promover uma educação tecnicista e com lógica empresarial, a ditadura militar resolveu um grande problema na educação: os excedentes dos exames vestibulares, contra os quais criou o vestibular classificatório, aceitando somente os candidatos condizentes com as vagas disponíveis, independentemente da nota.

O modelo tecnicista, de influência norte-americana, estabeleceu para as escolas uma organização e dinâmicas empresariais com as funções de planejamento, direção, execução e controle muito bem definidas. Aranha (2012) nos fornece uma ilustração desse modelo que também poderia expressar a forma como ocorrem as relações e o processo pedagógico em escolas privadas atualmente. “Os técnicos tornam-se então responsáveis pelo planejamento e controle, o diretor da escola é o intermediário entre eles, e os professores reduzem-se a simples executores. Com isso, o plano pedagógico submete-se ao administrativo” (ARANHA, 2012, p.477).

Com o fim da Ditadura Militar e com a promulgação da nova Constituição (1988) foram estabelecidas as diretrizes para a educação nacional e assim foi criada a nova LDB (Lei nº 9.394/96). Diferentemente do primeiro projeto da LDB em 1961, em que houve amplo debate na Câmara e com a comunidade educacional, a nova LDB privilegiou o setor Executivo, dispensando deliberações de um Conselho Nacional composto por representantes do governo e da sociedade. Mais uma vez, o *lobby* do setor privado encontra espaço. O Estado delegou grande parte de suas obrigações ao setor privado (ARANHA, 2012, p.572).

Os efeitos da reestruturação produtiva do capital no Brasil são sentidos tardiamente, no final dos anos 80, a partir da redemocratização. A introdução das novas tecnologias, a flexibilização e a terceirização aqui se assentaram, tardiamente. A escola tradicional na organização fordista formava para o trabalho, como nos alertava o conceito de educação bancária de Paulo Freire. O modelo toyotista no bojo da reestruturação produtiva do capital, entretanto, demanda indivíduos flexíveis, capazes de resolver problemas de forma eficiente, desenvolvendo capacidades e habilidades para se adaptar às necessidades e às mudanças do capitalismo.

Segundo Rummert (2000), foi necessária uma “ação pedagógica”, “um projeto ideológico” para imprimir a marca neoliberal no plano das subjetividades. Os elementos que constituem e regem esse projeto ideológico são: 1) a ênfase no individualismo; 2) a culpabilização do Estado, das entidades representativas e dos próprios excluídos pelas carências vividas pela maior parte da sociedade; 3) a valorização da meritocracia e de uma leitura maniqueísta dos indivíduos; 4) uma hipervalorização do presente e um desprezo pelo passado; 5) a valorização da capacidade de adaptar-se às discontinuidades das formas de organização do trabalho, dos avanços da ciência e da tecnologia; 6) o enaltecimento da competitividade como única alternativa possível para os indivíduos e coletividades sobreviverem na selva neoliberal; e 7) a naturalização da compreensão de que a lógica mercantil é o princípio determinante das condições de todas as esferas da vida (RUMMERT, 2000).

Durante o período da Ditadura Militar, para assegurar os investimentos internacionais, o Brasil focou na produtividade do ensino em termos quantitativos, incentivando a educação básica e a formação pouco qualificada. A partir dos anos 90, a lógica neoliberal compreende os serviços públicos como oportunidades de negócios, sendo a educação mais um dos campos para o qual o capitalismo catalisa seu projeto ideológico.

Pode-se relacionar esse argumento de Rummert com a recente publicação oficial dos referenciais para a elaboração dos itinerários formativos do Ensino Médio, de acordo com a BNCC aprovada em 2018. As treze disciplinas tradicionais foram reorganizadas em itinerários

formativos divididos em cinco áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação técnica e profissional. Todos esses itinerários devem se organizar em quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Esse último eixo está no grupo de habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida. Ou seja, um projeto de vida deve ser direcionado a empreender. Portanto, as habilidades a ser desenvolvidas são agir de “forma *proativa* e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade” (BRASIL, 2018b). Um jargão totalmente empresarial que inclui “utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade” (BRASIL, 2018b).

Pode parecer treinamento de “colaboradores” de uma empresa, mas é um dos eixos norteadores de nossa educação. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem selecionar e mobilizar conhecimentos e recursos para desenvolver projetos pessoais e empreendimentos produtivos. Conforme Rummert, “Assim, o discurso hegemônico conforma aos parâmetros do projeto identificatório neoliberal os debates, as propostas e as ações referentes ao campo educacional” (RUMMERT, 2000).

Além da BNCC aprovada em 2018, outras medidas ocorreram nos últimos anos. A Lei 13.415/2017 instituiu a escola integral e ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio. Com essa legislação a Filosofia na escola já havia sofrido reveses, ainda antes da aprovação da BNCC, pois já determinava que apenas o ensino de Português e Matemática eram obrigatórios. As demais disciplinas seriam diluídas em grandes áreas: Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No mesmo diapasão, a BNCC aprovada em 2018, devido à Lei 13.415/2017, caracteriza a Filosofia como “estudos e práticas”. Em outras palavras, não existem mais as disciplinas particulares, o currículo é organizado dentro das cinco grandes áreas, sendo que elas se articulam em habilidades e competências, como, por exemplo, “estudos e práticas”.

Todos esses percalços contribuem para que o conhecimento e o aprendizado nas escolas tenha um viés operacional e utilitarista. Os alunos, na melhor das hipóteses, aprendem a operar as coisas e conhecimentos, mas não a compreendê-los em sua dinâmica, funcionalidade, história, gênese, relações com múltiplos saberes etc. Lidando com todos esses obstáculos no

ensino de Filosofia, tive que refletir sobre essa proposta pedagógica, seus propósitos e possibilidades concretas.

Na prática docente constata-se que, muitas vezes, o material didático, a estrutura curricular, a acomodação em modelos burocrático-pedagógicos faz que os alunos não consigam captar essa essência do filosofar, tal como denomina Saviani: uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta (SAVIANI, 1996, p. 16). Invariavelmente, nas disciplinas, os “problemas” aparecem como um “exercício” a se resolver, e não como algo tangível no cotidiano do aluno e que possa ser “solucionado” ou examinado a partir de conhecimentos teóricos adquiridos na escola. Não por acaso, é recorrente ouvir dos alunos na sala de aula: “Por que eu tenho que aprender isso? Onde vou utilizar isso? Isso parece não ter utilidade...” É possível que essa pesquisa possa estimular nos estudantes essa atitude filosófica diante de um problema concreto: a produção e disseminação de *Fake News*.

Mas por que esse é um problema para a Filosofia? E por que é um problema para os alunos? Segundo Saviani (1996), o que faz que um problema seja filosófico não é exatamente o fato de surgir de um questionamento ou pelo nível de complexidade e dificuldade em enfrentá-lo. Nem toda questão é filosófica; para que seja é importante haver uma necessidade intrínseca em saber aquilo que não se sabe. “A essência do problema é a necessidade”, diz Saviani. Assim, todo problema é, simultânea e dialeticamente, objetivo e subjetivo.

Com efeito, o homem constrói a sua existência, mas o faz a partir de circunstâncias dadas, objetivamente determinadas. Além disso, é, ele próprio, um ser objetivo sem o que não seria real. A verdadeira compreensão do conceito de problema supõe, como já foi dito, a necessidade. Esta só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivizam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la. Diríamos, pois, que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo) (SAVIANI, 1996, p.14).

Além disso, para Saviani, a Filosofia é, sobretudo, uma reflexão específica: radical, rigorosa e de conjunto. Radical, no sentido de tentar buscar as raízes dos problemas que enfrenta. Rigorosa, porque dispõe de métodos determinados para ser crítica e radical. Por fim, não isola o objeto que estuda, mas o situa em um contexto. Compreendo o problema das *Fake News* como um elemento objetivo que cria uma situação que necessita de respostas ou de elucidações de cunho filosófico, também.

Essa abordagem rejeita de antemão o dilema que, reiteradamente, coloca-se nos debates sobre o ensino de Filosofia, expresso na dicotomia: “ensinar a filosofar” *versus* “ensinar

Filosofia. Nessa querela, a primeira posição corresponderia, grosso modo, a uma aprendizagem que possibilitasse aos alunos o pensamento crítico, criativo, autônomo. A segunda posição, “ensinar Filosofia”, equivaleria ao ensino estanque dos conteúdos formais da tradição filosófica. O dilema é frequentemente associado à tese kantiana, grosso modo, expressa em algo como “não se pode aprender Filosofia, mas apenas aprender a filosofar”.

Essa oposição, segundo Marinês Dias (2010), além de ultrapassada é um falso dilema. “Na medida em que não é possível pensar no ato de filosofar sem o produto produzido por ele, e que é a própria Filosofia. Do mesmo modo, o que chamamos Filosofia só pode existir a partir do ato de filosofar” assim como não é possível “ensinar a tecer, sem, no entanto, produzir o tecido. Estaríamos, então, filosofando sobre o nada e tecendo o vazio” (DIAS, 2010, p. 55). A autora ainda destaca que passagens subsequentes importantes daquela tese kantiana são esquecidas: “Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes” (KANT *apud* DIAS, 2010, p. 61).

Nesse sentido, utilizar os conhecimentos adquiridos pela humanidade, especificamente a tradição filosófica, não significa interditar o debate para os problemas cotidianos ou tornar a disciplina hermética e apartada da realidade dos estudantes. Assim como cada área têm suas formas específicas, as formas como a Filosofia operou para tratar de problemas concretos pode ser apreendida e praticada em outras circunstâncias, diante dos mesmos ou de outros problemas. Ademais, essas práticas podem ser mensuradas e avaliadas no ensino de Filosofia. Contudo, quais conhecimentos, conteúdos e práticas podem e devem ser trabalhados no ensino de Filosofia? Marinês Dias (2010), indica pontualmente quatro dimensões desses conteúdos:

O **conteúdo conceitual** de Filosofia refere-se aos conceitos filosóficos a serem compreendidos, confrontados, assimilados, reconstruídos e atualizados pelos alunos [...] O **conteúdo histórico** refere-se à História da Filosofia. A Filosofia ocupa um lugar na história da humanidade que pode ser mapeado, localizado e demarcado [...] Compreender a tradição filosófica no contexto da história humana, apresentando os períodos mais importantes, tendo como base datações, leva o aluno a localizar no tempo e no espaço esse movimento interpretativo e criativo. O **conteúdo procedimental** por sua vez é relativo a capacidade de raciocinar a partir desses determinados conteúdos (conceitual e histórico) [...] Envolve o saber-filosófico, ou seja, o filosofar. A **dimensão atitudinal do conteúdo** da Filosofia está presente no cotidiano da sala de aula, envolvendo valores, atitudes, normas, posturas que influenciam nas relações e interações desenvolvidas durante as atividades (DIAS, 2010, p.60-61, grifo meu).

Dessa forma, por um lado, os conceitos, as representações, os posicionamentos e a linguagem filosófica podem permitir ao aluno tanto problematizar essas mesmas categorias,

como estabelecer generalizações, buscando regularidades a partir do que já foi estudado na história da humanidade. Por outro lado, podem desenvolver habilidades cognitivas específicas diante de situações, problemas, valores, normas que o influenciam nas suas relações cotidianas.

De fato, o problema das *Fake News* surgiu como um “problema filosófico”, tal como o conceitua Saviani: como um problema objetivo e subjetivo. As *Fake News* podem se tornar assim, para os alunos, objeto de estudo da Filosofia, desde a forma como se apresentam no cotidiano até sua depuração e análise. A conscientização de uma situação de necessidade de estudo das *Fake News* demonstrou-se a partir de alguns aspectos.

Primeiramente, com o surgimento da internet comercial, a partir dos anos 90, está-se diante de uma das maiores revoluções tecnológicas. Ao mesmo tempo em que a internet fornece uma fonte inesgotável de informação, uma conjunção de tecnologias – algoritmos, “filtros bolha” e robôs sociais – interferem na forma como se acessa e compreende os fatos, afetando desde aspectos da vida cotidiana até momentos decisivos das nacionalidades, como as eleições presidenciais estadunidense em 2016 e brasileira em 2018. Como já indiquei, este último evento foi objeto de Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) das *Fake News* criada em 2019. Além disso, segundo o *site* da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2020a), existem 29 projetos de lei, oriundos de todo o espectro político, que tratam direta ou indiretamente da questão. São projetos de alteração em diversas áreas: nos Códigos Penal e Eleitoral, no Marco Civil da Internet, na Lei de Segurança Nacional etc.

Desse modo, tornou-se comum a discussão sobre o uso da tecnologia, particularmente em relação às redes sociais. Afinal, criou-se um novo espaço, que é virtual, para a produção, reprodução e discussão de informações. O caráter instantâneo com que os conteúdos podem ser produzidos, reproduzidos ou simplesmente acessados nas redes sociais concebe uma arquitetura midiática eivada de apelo emocional, muitas vezes com análises superficiais sintetizadas em meras imagens ou *memes*. A infância e a adolescência da atual geração de estudantes foram desenvolvidas nesse ambiente. Portanto, essa dinâmica e configuração com que as informações estão estabelecidas pode ser o parâmetro de comunicação social para os jovens. Nesse sentido, esta pesquisa preocupa-se com algumas questões: como lidam com as informações em ambiente virtual? De que forma a escola insere esse problema no cotidiano escolar?

Essa preocupação não atinge somente o professor-pesquisador, mas os próprios alunos, porque esse contexto repercutiu nas discussões nas aulas de Filosofia e nos questionamentos sobre determinadas notícias, principalmente com relação à possibilidade de conhecer ou aferir sua veracidade. Durante as aulas de Filosofia nos últimos anos, constato que os alunos têm

apresentado preocupações sobre o problema das *Fake News*. Ora questionando a veracidade de determinada notícia, ora a possibilidade de compreender, de fato, a verdade.

Ademais, como professora de Filosofia no Ensino Médio, constato a necessidade e a possibilidade de construir essa ponte entre um problema concreto e a Filosofia. A Filosofia não precisa ser um conjunto de conteúdos programáticos; mas estes conteúdos podem ser o ponto de partida para novas formas reflexivas, para reformulações conceituais ou retomada de conceitos da história da Filosofia, diante das necessidades que cada objeto impõe para que seja investigado e compreendido filosoficamente.

Nesse sentido, com o referencial adotado, pode-se construir uma proposta pedagógica que contribua para que os alunos sejam estimulados a refletir sobre o problema das *Fake News*. A Filosofia pode exercer, nesse caso, um de seus traços mais peculiares: ser “a antítese possível à aceitação acrítica de valores, ideias, comportamentos, e atitudes, tão verificada na vivência cotidiana imediatamente dada” (ALVES; SILVA, 2016, p. 400).

Nas diretrizes que norteiam a educação, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), recomenda-se que o ensino tenha como “alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000, p. 6). Considerando as mudanças estruturais advindas das novas tecnologias de comunicação e informação, sobretudo as redes sociais, é importante que a escola possa inserir a discussão sobre os problemas e mecanismos que configuram a troca de informações. Os PCNEM enfatizam a necessidade de estimular o “desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000, p.6).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também expressa preocupações com os impactos das transformações que as tecnologias digitais ocasionam no cotidiano, nas relações sociais e na formação das novas gerações. Nas competências gerais para a Educação Básica, a BNCC aponta algumas dimensões que tratam das tecnologias digitais. O *mundo digital* “envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável” (BRASIL, 2018a). Na temática de *cultura digital* há uma demanda pedagógica que pode ser aplicada na produção de um *podcast*, como estou propondo:

cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes

tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2018a, p. 474).

Ao mesmo tempo que a BNCC estimula a aplicação de mecanismos pedagógicos que alertem e desenvolvam capacidades críticas relativas ao uso das novas tecnologias digitais, também estabelece a importância de a escola compreender e incorporar as novas linguagens advindas da cultura digital, “desvendando possibilidades de comunicação”. Nesse sentido, o *podcast* pode significar um instrumento que permite aos alunos demonstrar a outras pessoas suas investigações e análises sobre as *Fake News*, convertendo-os em produtores de informação e construtores de meios de comunicação para além dos tradicionais usuários de rádio, TV e mesmo das redes sociais.

Nesse processo crítico de investigação de *Fake News* no ensino de Filosofia, é possível também demonstrar como a tecnologia pode propiciar outros mecanismos de aferição de *Fake News* e produção de informações por meio de *podcasts*, por exemplo. Nesse sentido, sobre o desenvolvimento de capacidades e habilidades, a BNCC destaca a proposição de soluções, processos ou produtos no âmbito da tecnologia, que contribuam para tratar de “problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade” (BRASIL, 2018a, p. 477).

Diante de reflexões sobre a prática docente, as atuais circunstâncias do ensino de Filosofia e o problema em questão – como a temática das *Fake News* pode contribuir para o ensino de Filosofia? – me debrucei sobre as pesquisas produzidas em torno do campo das *Fake News* e sua consorte pós-verdade, bem como sobre práticas pedagógicas, especialmente no ensino de Filosofia. A seguir, apresentarei um panorama geral destes estudos.

2.5 Revisão de literatura: pós-verdade, *Fake News*, Filosofia e Educação

A revisão de literatura baseou-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tendo como foco a busca de estudos a respeito da temática das *Fake News* e pós-verdade e seu tratamento na educação, principalmente no ensino de Filosofia. Apesar de ter encontrado poucos trabalhos nesse sentido, aponto-os a seguir. Concluída essa primeira tentativa, iniciei uma outra busca mais restrita a trabalhos sobre os conceitos de *Fake News* e pós-verdade para compreender as vertentes filosóficas mobilizadas na explicação do fenômeno.

A princípio, tentei compor um estado da arte desvinculando os conceitos de *Fake News* e de *pós-verdade*. Contudo, observando que os mesmos trabalhos eram indexados independentemente da escolha de quaisquer desses temas, decidi organizar o quadro com os dois conceitos de forma conjunta. Desse modo, constato que o termo “pós-verdade” tem sido utilizado, invariavelmente, de forma associada ao conceito de *Fake News* e vice-versa.

Sobre os temas das *Fake News* e da pós-verdade foram encontradas nos últimos cinco anos dezenove pesquisas entre dissertações e teses, nas áreas de Comunicação e Semiótica, Ciências da Informação, Gestão da Informação, Ciências Sociais, História, Letras, Economia, Filosofia e Direito.

Quadro 1 – Dissertações e teses relacionadas a *Fake News*/pós-verdade publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) organizadas por ano de publicação, área de estudo e estado

Ano	Área(s) de estudo	Estado	Quantidade por ano/área/estado	Total por ano/área	Total por ano
2014	Comunicação	SP	1	1	1
2016	Tecnologia da Inteligência e Design Digital	SP	1	1	1
2017	Macroeconomia e Finanças	RJ	1	1	1
2018	Gestão da Informação	SC	2	2	7
	Ciências Sociais	SP	1	1	
	História	RS	1	1	
	Comunicação	SP	2	3	
	PE	1			
2019	Administração	RS	1	1	8
	Ciências da Informação	SP	1	1	
	Comunicação	SP	1	1	
	Filosofia		1	1	
	Letras	MG	1	1	
	Direito	RS	1	3	
		PE	1		
CE		1			
2020	Comunicação	RS	1	1	1

Fonte: Brasil (2020b).

Iniciarei comentando os estudos mais específicos sobre *Fake News*, que não tratam diretamente do tema da pós-verdade ou apenas aludem a essa questão. Em seguida, comentarei as pesquisas voltadas à relação direta entre *Fake News* e pós-verdade.

Não foram encontrados muitos estudos sobre o tratamento do fenômeno das *Fake News* na área de Educação ou voltados para práticas pedagógicas no Ensino Médio, tampouco no

campo do ensino de Filosofia. Uma das poucas pesquisas que encontrei a esse respeito está na área de Letras, com foco no processo de letramento em *cultura da informação midiática* e direcionada ao Ensino Fundamental. A pesquisa de Nicácio (2019), por exemplo, *O letramento em cultura da informação como direito à formação cidadã*, foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, a partir da aplicação de um projeto com uma turma de 8º ano. Os alunos puderam desenvolver capacidades e habilidades de leitura e produção de notícias, estratégias de checagem de informações e reflexões sobre o fenômeno. Teoricamente, o autor fundamentou-se em Mikhail Bakhtin, Ruth Amossi, Patrick Charaudeau e outros teóricos da área de análise do discurso e linguística.

Ainda outra pesquisa que se desloca para o campo da Educação, no Mestrado Profissional em História, é a de Domingues (2018), *Ensino de História do tempo presente na era das redes sociais*. A autora analisa como a história presente é construída, considerando a internet como espaço de construção de narrativas. Inicialmente, situa-se em confronto com a metodologia curricular institucional que estabelece o viés didático de História pelo critério temporal e linear, alicerçado na história europeia. Sendo que, por isso, a *história do tempo presente* não é abordada de forma específica. Fundamenta-se em historiadores como Lucília de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira. A partir de sua experiência como professora de História, a autora constatou a necessidade de estudar isso, uma vez que os alunos muitas vezes se apropriam de conteúdos que são disseminados nas redes sociais, deturpando os fatos estudados na disciplina, principalmente em temas como a escravidão, o nazifascismo, a ditadura civil-militar no Brasil etc. Como especifica a autora, essas deturpações de conteúdos se relacionam com o fato de que as informações midiáticas se entranham no cotidiano escolar muitas vezes sem contraponto, em um contexto no qual o movimento Escola Sem Partido prega fartamente no ambiente virtual o engodo da “doutrinação marxista” no ensino de Ciências Humanas, especialmente na História.

Na área de Comunicação se apresenta um maior número de estudos sobre as *Fake News*, sobretudo com ênfase em Semiótica. Na pesquisa *Fake News contra a vida: desinformação ameaça vacinação contra a febre amarela*, Teixeira (2018) rastreou nos séculos XIX e XX a trajetória das *Fake News*, constatando que o ambiente digital potencializou sua produção. Analisando postagens no WhatsApp entre 2016 e 2018, durante a campanha de vacinação contra a febre amarela no Brasil, a pesquisadora constatou que a associação de movimentos antivacina e *Fake News* contribuiu para reduzir os índices de imunização da população mundial, ocasionando em mortes e na volta de doenças que já haviam sido erradicadas. A partir disso,

reflete com base em Michel Foucault sobre o conceito de *biopolítica* e os mecanismos de convencimento das *Fake News* na Saúde Pública.

Algumas pesquisas têm focado na vinculação entre discurso de ódio e *Fake News*. A pesquisa de Lobo (2018), *Bolhas de ódio: O ódio como componente político nas dinâmicas interacionais societárias mediadas por Tecnologias da Comunicação (TCIs)*, analisou as interações de usuários nas páginas dos candidatos à presidência (Dilma Rousseff e Aécio Neves) no ano de 2014, como forma de compreender a atuação das mediações tecnológicas (“filtros bolha”, robôs sociais, algoritmos) e o impacto que causam nas democracias. Para analisar as interações textuais e examinar de que forma se dá a representação do ódio nas redes, o autor utilizou recursos teórico-metodológicos de análise do discurso e pressupostos da sociologia interacionista de Erving Goffman.

Gomes (2019b) também discute o tema na dissertação *O discurso de ódio e as Fake News políticas no Facebook sob a égide da justiça eleitoral brasileira*. A pesquisa avalia o papel do Estado com relação ao problema em duas direções: na proteção que a Justiça Eleitoral confere nos casos de discursos de ódio nas redes sociais durante o pleito eleitoral; e na possibilidade de diminuição da incidência dessas ações se houvesse uma participação efetiva na restrição de conteúdos. Desse modo, na análise da legislação, coteja o pensamento de juristas como Antonio Manuel Hespanha e outros pensadores no campo do Direito. Para tratar da forma de comunicação em rede, o autor relaciona o sociólogo Manuel Castells a pensadores da área de Comunicação, como Hunt Allcott e Mathew Gentzkow. Para explicar os motivos pelos quais as *Fake News* viralizam, o autor recorre à psicologia de Daniel Kahneman com a *teoria do viés de confirmação*. Em síntese, significa que a estrutura do pensamento humano é dividida em dois sistemas que processam informações de formas diferentes: um lado opera de forma imediatista e irrefletidamente, o outro opera com mais empenho e complexidade. Sendo que a maior parte de nossas ações são engendradas pelo primeiro sistema, devido ao menor uso de energia e esforço, mesmo em situações de estresse quando, por exemplo, o indivíduo está vivenciando um período de polarização política.

A pesquisa de Mendonça (2019) no campo dos Direitos Humanos, *Liberdade de Expressão nas mídias virtuais: discursos de ódio e Fake News como meios de violações dos Direitos Humanos nas interlocuções virtuais*, aponta quantitativamente os crimes virtuais cometidos nas redes sociais e os correspondentes direitos que são violados, buscando explicações no pensamento de Hannah Arendt, a partir de seu conceito *banalidade do mal*.

Igualmente no terreno do Direito, Horbach (2019) estuda em sua dissertação, *Fake News: Uma abordagem em face da liberdade de expressão, Internet e Democracia*,

especialmente o seguinte dilema: como criar políticas de restrição de *Fake News* sem ferir os direitos individuais democráticos? Para isso, o autor debruçou-se sobre a legislação nacional e internacional, sobre a literatura jurídico-institucional e sobre a questão da liberdade de expressão, relacionando-a com David Hume e Norberto Bobbio e, por fim, constatando que o fenômeno da pós-verdade pode impor limitações à efetivação desse direito.

A tese de Santos (2018), *Em busca da credibilidade perdida: a rede de investigação jornalística na era das Fake News*, analisa a revolução digital a partir do teórico da área de Comunicação, Clay Shirik. As transformações tecnológicas no nosso cotidiano enfraqueceram a credibilidade que, em geral, o jornalismo tradicional mantinha com o leitor devido a critérios de objetividade. A internet e as redes ensejaram o fenômeno das *Fake News* e isso enfraqueceu o conceito de verdade, fundando o fenômeno da pós-verdade, no qual fatos e opiniões se confundem, conforme a autora analisa a partir do teórico e jornalista Matthew D’Ancona. Como resposta a esse problema, a autora verifica na *Revista Piauí* e na *Lupa* (uma agência de checagem de notícias) potencialidades para a construção de novas formas de trabalho jornalístico, a partir de entrevistas com os jornalistas responsáveis por esses meios, que apontaram ferramentas e mecanismos de trabalho para um jornalismo de credibilidade.

Ainda na área de Comunicação, a tese de Nunes (2018), *Relatos de Informação nas redes sociais digitais: caminhos alternativos da produção e distribuição de Fake News*, identifica a forma como diferentes agentes atuam na propagação de notícias: jornalistas, não-jornalistas e os elementos não-humanos, algoritmos e robôs sociais. A autora faz um mapeamento do fenômeno por meio de estudo de caso, cotejando categorias como *Fake News*, pós-verdade, violência, periferia, humor e *hiperlocalidade* em um diálogo com a Filosofia e a sociologia de Boaventura de Sousa Santos, Michel Maffesoli, Umberto Eco, Michel Serres e Michel Foucault.

No campo das Ciências da Informação, encontro a dissertação de Silva (2019), *O regime da verdade das redes sociais on line: pós-verdade e desinformação nas eleições presidenciais de 2018*, que analisou as *Fake News* disseminadas durante as eleições para presidente no Brasil por meio do exame de alguns conteúdos políticos enganosos e das respostas de questionários de usuários do Facebook. Aqui, mais uma vez, vejo uma abordagem foucaultiana, no que tange à análise do conceito de pós-verdade e os motivos que podem explicar o fenômeno das *Fake News*.

Em Gestão da Informação, a dissertação de Leite (2018), *Confiabilidade Informacional: a Filosofia da informação e o desenvolvimento da leitura crítica no ambiente virtual*, analisa com viés sociológico e filosófico as raízes do contexto informacional contemporâneo, a partir

da reflexão de Luciano Floridi na área de Filosofia da informação. O autor relaciona o fenômeno da desinformação com o conceito de cibercultura de Lévy e de pós-modernidade e modernidade líquida com Jean François Lyotard, Zygmunt Bauman e Anthony Giddens, principalmente.

Foram encontrados poucos estudos na área da Filosofia propriamente, apesar de todos os trabalhos se ampararem teoricamente em pensadores, correntes e conceitos filosóficos. Uma exceção é a dissertação de Gomes (2019a), *Análise da Formação de crenças no âmbito das redes sociais sob a perspectiva pragmatista*, que associa o fenômeno da desinformação com as *Fake News* e o papel das emoções e dos sentimentos desse contexto na transformação de crenças e hábitos de conduta, a partir da teoria de Charles Sanders Peirce.

A pesquisa de Brito (2017), *Choque de Notícia falsa – um caso de persistência do ruído no apreçamento de ativos*, é na área de Macroeconomia e Finanças e analisa como as *Fake News* afetaram os preços das ações de uma construtora europeia. O trabalho de Sebastião (2019), *The effects of mindfulness and meditation on Fake News credibility*, também é voltado para a administração de negócios e preocupa-se com a forma como as *Fake News* podem afetar as empresas por induzirem consumidores a conclusões equivocadas. A autora propõe o método da meditação plena como ferramenta para estimular a atenção dos consumidores e torná-los menos suscetíveis a serem influenciados por *Fake News*.

A dissertação de Huttner (2020), *É Fake News? Como elementos do jornalismo são utilizados para a elaboração de Fake News*, é bem específica ao campo de jornalismo, tanto na determinação dos objetivos, quanto na escolha dos autores. Em suma, o autor realiza um resgate histórico da notícia no jornalismo: como tem se estruturado e adaptado a partir do webjornalismo e os novos mecanismos desse sistema, como os “filtros bolha” e as câmaras de eco. Por isso, analisou alguns *sites* e neles identificou elementos que possuem um aparente caráter jornalístico, mas que na verdade não podem ser incluídos na categoria de gênero jornalístico, pois no geral servem à manipulação e desinformação. Sua fundamentação teórica abrange mais o campo da Comunicação, com Nilson Lage, mestre em Comunicação, doutor em Linguística e Filologia, e os jornalistas Bill Kovach e Tom Rosenstiel. Manuel Castells, no campo da sociologia, também é citado para explicar a gênese e características da internet.

Alguns trabalhos deslocaram o campo da investigação e concentraram-se em conceituar o termo pós-verdade, para além das explicações dadas pelo Dicionário Oxford em 2016 (OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2020), rastreando a gênese e desenvolvimento desse fenômeno na história, na sociologia e na Filosofia.

A dissertação de Sala (2019), *O papel das redes sociais no contexto da pós-verdade*, também relembra a definição da Universidade de Oxford, mas busca rastrear os antecedentes

desse fenômeno. Para isso, recorre às relações que Nietzsche estabelece entre verdade e cultura contemporânea, cotejando com Ralph Keyes a partir de sua obra *A era da pós-verdade: Desonestidade e Enganação*, e com Lucia Santaella que trata do conceito de pós-verdade por meio da semiótica peirceana.

Na área de Comunicação, Barbosa (2018) realiza uma pesquisa sobre os *Robôs nas mídias sociais: uma análise sobre a gênese e o desenvolvimento do fenômeno social bots*. Parte da gênese e desenvolvimento dos *robôs sociais* no contexto do que a autora chama de sociedade pós-industrial e era da informação. Para tanto utiliza o conceito de *galáxia da internet* de Manuel Castells, de *hipermodernidade* de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy e da *sociedade do desempenho* de Byung-Chull Han. Define no campo da arte, especificamente na ficção científica, o ponto onde o que se conhece como “robôs sociais” pode ter sido gestado. Para explicar o desenvolvimento tecnológico que propiciou esse fenômeno, no século XX, a autora recorre a David Harvey em sua análise da pós-modernidade. Segundo este autor, novas formas de acumulação do capital ensejaram um novo ciclo de desenvolvimento do capitalismo. As mudanças provocadas nesse período possibilitaram uma nova percepção de espaço-tempo nas relações sociais, inclusive na forma como lidamos com as informações.

Cardoso (2019), na área de Comunicação, desenvolve a pesquisa *Propagação e influência de pós-verdade e Fake News na opinião pública*. Assim como os trabalhos anteriores, constata também o fato de que pós-verdade e *Fake News* caminham juntas. Para explicá-los fundamenta-se em Zygmunt Bauman, Jean Baudrillard e o teórico da comunicação e mídia Walter Lippmann.

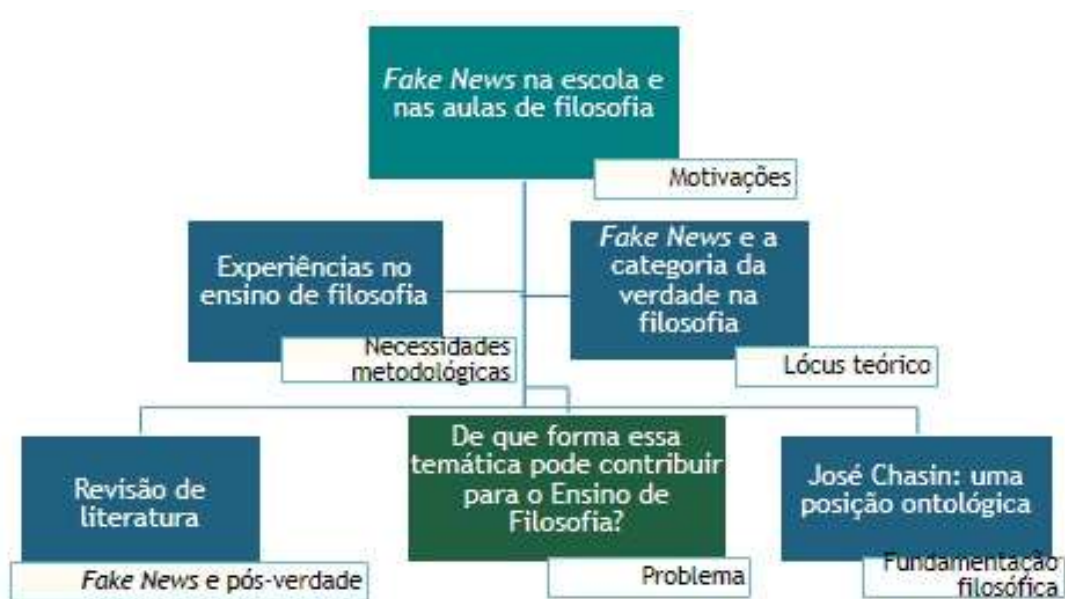
A investigação de mestrado de Tobias (2018) detém-se em um contexto específico da política brasileira, *O fenômeno da pós-verdade no Facebook: análise das Fake News relacionadas aos candidatos à presidência do Brasil no primeiro turno das eleições de 2018*. Antes de analisar os dados coletados nas publicações que envolviam o pleito eleitoral nas redes sociais, a autora aponta os impactos das transformações tecnológicas nas Ciências da Informação a partir de alguns teóricos da área como Tefko Saracevic, Harold Borko e Manuel Castells. Depois, avalia o comportamento da sociedade diante das mutações tecnológicas confrontando com o pensamento de Thomas Khun e Boaventura de Sousa Santos. Estritamente sobre as Mídias Sociais, a autora aponta como referenciais teóricos do campo da Filosofia e da sociologia, Pierre Lévy e André Lemos, respectivamente. Por fim, apresenta uma cartilha orientadora de formas de aferição de dados sobre os agentes políticos e de participação popular nas estruturas políticas para coibir a desinformação.

Em síntese, vejo que as pesquisas: 1) concentram-se nas áreas de Comunicação e Ciências da Informação; 2) têm aumentado nos últimos anos; 3) perpassam os mestrados profissionais, com destaque para a área de Letras; 3) rareiam na área de Ciências Sociais e ainda mais em Filosofia e seu ensino; 4) utilizam conjuntamente os termos pós-verdade e *Fake News*; 4) praticamente todas, em algum momento, fazem uma análise filosófica dos dois conceitos.

2.6 Problemática e referencial teórico

A partir da revisão de literatura constato que não existem estudos específicos sobre o ensino de Filosofia em torno do tema das *Fake News*. Visto que esse problema emanou concretamente na sala de aula a partir de temas que tratam da verdade e da possibilidade de conhecer – encontro em J. Chasin uma posição filosófica que afirma a objetividade do mundo e a possibilidade de ser conhecido por meio de uma investigação rigorosa, como podemos ver no diagrama representado na Figura 1, abaixo:

Figura 1 - Tema, motivações, problemática e referencial teórico



Fonte: dados da pesquisa.

As necessidades práticas e as inquietações abordadas nesse capítulo converteram-se nos objetivos desta pesquisa. O objetivo geral é compreender de que forma o problema das *Fake News* pode contribuir para o ensino de Filosofia. Especificamente, busca-se estabelecer pressupostos teóricos que fundamentem uma proposta pedagógica, bem como elaborar

estratégias e produtos pedagógicos que estimulem a reflexão dos alunos sobre essa problemática.

Nesse sentido, a orientação chasiniana pode contribuir para um agir cognitivo que estimule a capacidade mental dos alunos de “escavar e garimpar” as coisas, traduzindo-as a partir de um processo investigativo calcado em bases ontológicas. Consoante com sua teoria, serão desenvolvidas atividades investigativas calcadas em alguns pressupostos destacados por Chasin na ontologia marxiana: 1) a possibilidade efetiva de conhecer; 2) a concepção de que não se deve partir de apriorismos diante daquilo que se pretende conhecer; 3) a atividade investigativa e teórica como meio de demonstração da efetividade e da validade do conhecimento; 4) a análise imanente como forma de desvendamento do objeto; e 5) a relação entre aparência e essência.

Em suma, demonstrei neste capítulo que, a partir das motivações teóricas e práticas para o desenvolvimento dessa pesquisa, podem ser desenvolvidas experiências nas aulas de Filosofia sobre o problema das *Fake News* e as relações com temas como a verdade e o conhecimento. Também, a revisão da literatura mostrou poucos estudos sobre este complexo: *Fake News*, verdade e conhecimento no ensino de Filosofia.

Indicarei no próximo capítulo alguns pressupostos teóricos da ontologia materialista, teorizada por Chasin a partir de Marx, que podem contribuir na construção de uma proposta pedagógica no ensino de Filosofia.

3 J. CHASIN: TRAJETÓRIA E PENSAMENTO VIVIDO

Tendo como referência a Filosofia de J. Chasin, pontuarei sua trajetória para destacar alguns aspectos de seu pensamento que, por serem centrais, fundamentam a posição teórica e resolução metodológica desta pesquisa. O itinerário filosófico-político de J. Chasin, descrito por seus ex-alunos e interlocutores⁸, apresenta o retrato vivo de uma vida com sentido, como declara Ester Vaisman: “Morreu cedo, é verdade, lamentavelmente... mas teve uma vida com sentido. Quem de nós pode em sã consciência afirmar que teve condições de nortear sua vida segundo um projeto, ao qual se dedicou integralmente e sem desânimo?” (VAISMAN *apud* SARTÓRIO; ASSUNÇÃO, 2008, p. 206). De fato, Chasin nasceu em pleno Estado Novo e morreu em dezembro de 1998, aos 61 anos, em meio a um trabalho coletivo de estudo e retomada do pensamento marxiano, com investigações e teorias em desenvolvimento. Sua prática política e intelectual são atadas pelos lineamentos ontológicos do pensamento marxiano e orientadas pelo tólos da emancipação humana.

Chasin era filho de imigrantes, a mãe romena e o pai polonês, judeus pobres que se fixaram no bairro da Mooca, na cidade de São Paulo, como muitos trabalhadores da indústria de tecelagem que ali surgia. Viveu seus primeiros anos no Estado Novo, em um mundo destruído pela guerra mundial e pelos campos de concentração. Um amigo de infância, Vladimir Herzog, viria a ser assassinado pela ditadura militar. Apesar de aprender primeiro o iídiche (língua falada pelos judeus que viviam na Europa Central e Oriental), antes do português, desde o começo procurou integrar-se à sociedade e à cultura brasileiras. Chega inclusive a fazer parte do CPOR (Centro de Preparação de Oficiais da Reserva).

Em 1959, ingressa no curso de Filosofia da Universidade de São Paulo, inicialmente com o interesse de ministrar aulas no segundo grau; mas, com a reforma de 68, a disciplina foi excluída da grade curricular do ensino médio. Foi aluno de João Cruz Costa, de José Arthur Giannotti, de Michel Debrun e de Gilles-Gaston Granger.

Conviveu e estudou com Maurício Tragtenberg, Bento Prado Jr., Flávio Rangel, Leôncio Martins Rodrigues, Antunes Filho, Aracy Rodrigues e a família Abramo. Acompanhou o nascimento do grupo de estudos sobre Marx com José Arthur Giannotti, Fernando Henrique Cardoso, Ruth Cardoso, Francisco Weffort, Bento Prado Jr., Roberto Schwarz e outros.

⁸ As informações biográficas de J. Chasin são aqui apresentadas com base na entrevista do Prof. Dr. Antonio Rago Filho e da Prof. Dra. Ester Vaisman concedidas a Lúcia Ap. Valadares Sartório e Vânia Noeli Ferreira de Assunção (2008).

Ainda estudante, entra no Partido Comunista Brasileiro, engaja-se ativamente na Campanha pela Defesa da Escola Pública com Florestan Fernandes. Pouco antes de bacharelarse, em 1961, participa do I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas em Belo Horizonte, onde se reuniram líderes das Ligas Camponesas, como Francisco Julião, o recém-empossado presidente João Goulart, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), organizações estudantis e diversas organizações rurais e urbanas para discussão sobre a reforma agrária no Brasil. Nessa ocasião, Chasin fez uma pesquisa empírica e teórica que resulta no artigo “Contribuição para a Análise da Vanguarda Política no Campo”, no qual expõe, “através de uma pesquisa de opinião, aqueles que formam e comandam o exército de milhões nas roças e latifúndios do Brasil” (CHASIN, 2000a, p. 323).

Aparece aí um traço que marcará a trajetória de Chasin: a busca de uma compreensão rigorosa da própria lógica do objeto concreto. Nesse caso, tratava-se da organização política dos trabalhadores rurais. Constatava uma certa fluidez na caracterização do movimento de luta pela terra no Brasil e, por isso, controvérsias na interpretação da realidade nacional e no direcionamento das pautas políticas dos trabalhadores rurais organizados. Essa pesquisa constará em *A Revolução Brasileira* de Caio Prado Jr. (1966), de quem Chasin se aproximou por meio do grupo de estudos na *Revista Brasiliense* – um grupo de intelectuais que antevia o golpe de 64, ignorado ou ironizado por uma parte da esquerda. Contra essa carência teórica da esquerda é que surge o grupo de estudos, a *Revista Brasiliense* e a referida obra de Caio Prado.

Com o PCB exerceu uma ação complicada, integrando-o mas criticando a forma de organização do partido e as teses que o orientavam. Entre outras coisas, atacou o conceito de etapismo, herança stalinista que pregava a necessidade de uma revolução burguesa no Brasil para, posteriormente, se atingir o socialismo; e o diagnóstico equivocado da realidade brasileira, como a ideia de que os trabalhadores do campo no Brasil se assemelhavam aos camponeses feudais. Denota-se aqui a preocupação de Chasin em compreender a lógica concreta da particularidade brasileira a partir dela mesma, em vez de um modelo ou teoria pré-estabelecida.

É convidado por Maurício Tragtenberg para lecionar em uma faculdade em São José do Rio Preto, mas o projeto é interrompido com o golpe de 64. É obrigado a trabalhar como publicitário em uma empresa multinacional, mas enquanto isso estuda e pesquisa sistemática e vigorosamente. Sua carreira acadêmica é iniciada somente em 1972 na Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Mesmo com a derrota da esquerda em 64, não surge uma produção teórica que repusesse no horizonte uma revolução de caráter socialista. Os esforços são orientados para crenças e práticas no âmbito da política institucional. Fazer a crítica que superasse esses limites exigiria

“uma prática racionalmente sustentada, isto é, baseada na mais rigorosa análise da realidade” (COTRIM; RAGO FILHO, 1999, p. 174). Por isso, um *movimento de ideias* passa a ser o propósito de Chasin. Nessa direção, cria, em 1967, a editora *Senzala*, com publicações fundamentais sobre a esquerda em um período de ditadura militar. Nela é publicada a obra *Marxismo ou Existencialismo* em franco debate com seu autor, György Lukács. De fato, a partir dos anos 70, já como professor na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, Chasin se debruça sobre a *Ontologia do Ser Social* de Lukács e extrai seus primeiros apontamentos para uma ontologia em Marx, quer dizer, a compreensão do marxismo enquanto *ontologia do ser social* em contraposição a uma concepção sistêmica, absoluta ou especulativa.

As influências de Lukács no percurso de Chasin (1978) também repercutem em sua tese de doutoramento, na qual estuda o integralismo a partir dos escritos e discursos de Plínio Salgado em uma *análise imanente*. Ou seja, atado à lógica do objeto, não tendo como ponto de partida uma demarcação metodológica *a priori*, nem tipos ou modelos ideais, haja vista que era recorrente a identificação do fenômeno do integralismo com o fascismo europeu. Calcado no tripé lukácsiano de *análise imanente* e determinação de *gênese e função social*, desvelou o integralismo em sua especificidade.

A partir da leitura e análise rigorosa dos textos e discursos de Plínio Salgado, Chasin compreendeu que o conceito de fascismo não poderia explicar o integralismo, apesar de aparentemente semelhantes. A partir da própria lógica concreta do objeto, Chasin extraiu características do discurso ideológico pliniano e pôde analisá-lo à luz da particularidade histórica brasileira, fazendo a crítica ontológica dessa ideologia, isto é, estabelecendo a determinação da gênese desse pensamento e sua função social.

Pouco antes, em 1977, ainda com o objetivo de criar um movimento de ideias, com Nelson Werneck Sodré havia criado a revista *Temas de Ciências Humanas*. O germe da revista havia sido estabelecido já na tese doutoral, em que, na análise da particularidade brasileira, destaca o conceito de *via colonial* de objetivação capitalista, diferenciando-a das vias clássicas e prussiana⁹. Essa particular forma brasileira de ser e ir sendo no galgar ao capitalismo engendrou formas estruturais próprias que serão destacadas em todo o percurso teórico de Chasin.

⁹ A partir do tratamento de Marx, Engels, Lenin e Lukács a respeito das formas de objetivação do capitalismo, diferenciando a via clássica de desenvolvimento industrial (França e Inglaterra, por exemplo) dos processos tardios de constituição do capitalismo (Alemanha ou a “via prussiana”), Chasin apreende a particularidade brasileira, distinguindo-a da “miséria alemã” ou “via prussiana” e denominando-a como *via colonial*. Sobre isso, pode-se consultar o excerto de sua tese de doutoramento “As vias prussiana e colonial de objetivação do capitalismo e suas expressões teóricas conservadoras: o fascismo e o integralismo” (CHASIN, 2019).

Assim, em nossa particular trajetória: 1) oscilaram formas de ditadura explícita (o que Chasin denomina *bonapartismo*) combinadas a *formas institucionalizadas de autocracia burguesa*; 2) imperou o ardid do *politicismo*¹⁰ como arma do autocratismo burguês, criando a ilusão de uma democracia pelo alto, o que convenceu também a esquerda e passou a orientar prática desta no pós-64; e 3) persiste a *incompletude do capital nacional* acompanhado das tentativas fracassadas, à esquerda e à direita, de tentar completá-lo. Essa análise ontológica da realidade brasileira constituiu uma mediação entre o caráter universal do modo de produção capitalista e a extração de traços singulares de nossa formação social a partir de sua objetivação específica.

No final da década de 70, sem alternativas na academia por causa da ditadura militar, Chasin parte para Moçambique em um autoexílio. De Maputo recebia caixas de seus ex-alunos e interlocutores com jornais e revistas das greves do ABC Paulista. De lá, Chasin escreve “As máquinas param, germina a democracia” (2000b). Do lado de cá, para a *Escrita/Ensaio* seus interlocutores produziam também sobre o movimento operário. Ao retornar, com a ajuda de Tragtenberg, consegue lecionar na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, onde organiza a maior homenagem até então feita a Marx em comemoração ao centenário de sua morte, com a presença de István Mészáros e o lançamento da coletânea *Marx Hoje*. Ainda no projeto de um movimento de ideias, funda a editora *Ensaio*, em 1984.

A proposta Ensaio congregava três vetores básicos intimamente articulados: **a produção de um pensamento de rigor centrado na ontologia histórica de Marx**, recusando a sua assimilação deformada engendrada pelo marxismo vulgar, e na crítica permanente do capital em suas objetivações materiais e espirituais; a disseminação desse conhecimento da forma mais abrangente possível e, numa orientação *metapolítica*, projetava a recomposição de um movimento prático no sentido da emancipação humana (COTRIM; RAGO FILHO, 1999, p.176, grifo meu).

Esse seu projeto orientava-se pela crítica ao politicismo das esquerdas animadas pela luta das liberdades democráticas no pós-64 e pela participação nas instituições políticas em

¹⁰ Chasin chama de politicismo a crença no terreno político do Estado como condição e possibilidade resolutive do capital nacional, incompleto e dependente, assim como dos problemas sociais em geral. “Politicizar é tomar e compreender a totalidade do real exclusivamente pela sua dimensão política e, ao limite mais pobre, apenas de seu lado político-institucional. Enquanto falsificação teórica e prática, o politicismo é um fenômeno simétrico ao economicismo. O politicismo, entre outras coisas, fenômeno antípoda da politização, desmancha o complexo de especificidades, de que se faz e refaz permanentemente o todo social, e dilui cada uma das “partes” (diversas do político) em pseudopolítica. Considera, teórica e praticamente, o conjunto do complexo social pela natureza própria e peculiar de uma única das especificidades (política) que o integram, descaracterizando com isto a própria dimensão do político, arbitrariamente privilegiada. [...] Expulsa a economia da política ou, no mínimo, torna o processo econômico meramente paralelo ou derivado do andamento político, sem nunca considerá-los em seus contínuos e indissolúveis entrelaçamentos reais, e jamais admitindo o caráter ontologicamente fundante e matrizador do econômico em relação ao político” (CHASIN, 2000b, p.123-4).

detrimento da crítica às bases econômicas da ditadura militar: o arrocho salarial, a entrada do capital estrangeiro e o investimento estatal nas indústrias de base. É importante notar que, na busca por captar, por meio de uma *análise imanente*, o *ser-precisamente-assim da realidade*, Chasin apreende a *particularidade brasileira da via colonial* e os consequentes traços singulares que perpassam a configuração de nossas classes sociais e a atuação política da burguesia e das esquerdas, apanhando as alternativas presentes sob uma perspectiva do trabalho.

Os últimos 15 anos de sua vida são construídos academicamente no interior do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em luta para manter uma linha de pesquisa sobre Marx e Lukács. No decorrer, a falência da editora *Ensaio* leva à ideia da criação da *Ensaio Ad Hominem*, que só se concretizaria depois de sua morte possibilitando a publicação e republicação de análises suas a respeito dos problemas nacionais desde o golpe de 64 até a eleição de Fernando Henrique Cardoso.

O percurso de Chasin, desde o princípio, está imbricado com um interesse pela particularidade social brasileira. Desde sua relação com os grupos de estudos tanto no curso de Filosofia como na *Revista Brasiliense* com Caio Prado, bem como sua atuação política no movimento estudantil, no PCB, no Movimento em Defesa da Escola Pública, no estudo do movimento de trabalhadores rurais etc. Em um momento quando havia poucas obras de Lukács traduzidas para o português, Chasin o estuda. Traduz o autor húngaro por meio da *Senzala* e dialoga diretamente com ele, por meio de cartas. Com a *Ontologia do Ser Social* de Lukács, extrai, aprofunda e alarga as posições ontológicas de Marx.

Precisamente, essa redescoberta do pensamento marxiano confronta-se com qualquer aversão à objetividade, ao conhecimento científico, ao ecletismo, ao anti-humanismo, à descrença na razão e na verdade, coaguladas na máxima nietzschiana: “não há existências, apenas interpretações”.

Por isso, o pensamento de Chasin (2009) é retomado nessa pesquisa como eixo norteador para a investigação das *Fake News* na Filosofia. O percurso de pesquisa e a escolha teórica partem do reconhecimento da “determinação ontoprática do conhecimento” e da “teoria das abstrações”, abordada em sua obra *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*, na qual o filósofo brasileiro indica, alinha e aprofunda os elos fundamentais da ontologia marxiana.

3.1 A determinação ontoprática do conhecimento e a teoria das abstrações

A importância do pensamento de J. Chasin para esta pesquisa reside em demonstrar que não existe uma rota pré-determinada que conduza à verdade. Ao contrário, cada objeto de estudo guarda o seu método de pesquisa particular, que só pode ser determinado e exposto depois do processo de investigação, sem partir de apriorismos, intuições, princípios gnosiológicos ou pré-discursos e fundamentos estritamente subjetivos.

[...] não há um caminho pré-configurado, uma chave de ouro ou uma determinada metodologia de acesso ao verdadeiro. Ao contrário, há sempre que galgar escarpas, ou seja, abrir caminhos através do próprio objeto, devassá-lo no corpo a corpo da pesquisa [...]. Não há guias, mapas ou expedientes que pavimentem a caminhada, ou pontos de partidas ideais previamente estabelecidos. O rumo só está inscrito na própria *coisa* e o roteiro da viagem só é visível, olhando para trás, do cimo luminoso, quando, a rigor, já não tem serventia, nem mesmo para outras jornadas, a não ser como cintilação evanescente, tanto mais esquiva ou enganosa quanto mais à risca for perseguida, exatamente porque é a luminosidade específica de um objeto específico. As pegadas que ficam podem ser esquadrihadas e repisadas, não são inúteis, mas não ensinam a andar [...] (CHASIN, 2009, p. 231-2).

Segundo Chasin, partindo de Marx, com apoio na primeira e na segunda das Teses sobre Feuerbach, *o critério de verdade está na atividade prática*. Mas o que seria a atividade prática?

O que movimenta a prática é a necessidade de algo para atender carências objetivas. A prática é o complexo de ações sensíveis para atender carências, múltiplas e mutáveis, porque históricas. O primeiro pressuposto de toda a existência humana é que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história. Essa condição fundamental tem de ser cumprida cotidianamente (MARX; ENGELS, 2007). Trata-se de

um fundamento tão invariável de todo ser social que nenhum conhecimento do mundo que se desenvolva em seu terreno, nenhum autoconhecimento do homem, poderia ser possível sem o reconhecimento de uma base tão múltipla como fato fundamental. Visto que essa condição do ser também fundamenta toda práxis humana, ela tem necessariamente de constituir um ponto de partida ineliminável para todo pensamento humano, que, em última análise [...] provém dela e surgiu para conduzi-la, modificá-la, consolidá-la etc. O papel da ontologia na história e no presente do pensamento humano é, pois, concretamente determinado pela constituição ontológica do próprio ser do homem e, por isso, não é – de fato, não abstrata e verbalmente – eliminável de nenhum sistema de pensamento, nenhum domínio do pensamento e antes de tudo, naturalmente, de nenhuma Filosofia (LUKÁCS, 2010, p.36).

Em outras palavras, o homem como um ser objetivo, inevitavelmente, tem carências. Para satisfazer essas necessidades precisa produzir os objetos de sua satisfação, uma vez que não estão dados na natureza. Portanto, é um ser ativo, que age sobre a natureza produzindo objetos e os meios de produzi-los. Assim, produz sua vida física e espiritual.

Por isso, Chasin afirma que a posição ontológica não é arbitrária, nem é uma perspectiva teórica: é uma constatação de como se organiza e atua o ser social. O ontoprático não é uma opção metodológica, não é um pressuposto teórico, mas é o campo inevitável, insuprimível das condições materiais de existência. O ser social é composto de seres ativos que orientam sua prática guiados por necessidades. Todavia, a atividade prático-cotidiana ainda é uma forma de conhecimento muito presa à imediaticidade. A postura filosófica, por exemplo, em suas especificidades, se distancia da imediaticidade e a avalia. Inclusive, questiona sobre as possibilidades de conhecer e de chegar à verdade das coisas. Chasin, a partir da segunda tese Ad Feuerbach, para tratar da verdade objetiva, salienta essa posição de Marx:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não-realidade de um pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica (MARX, 2007, p. 533).

A afirmação de que a verdade objetiva não é uma questão de teoria significa que o conhecimento é um momento da atividade prática. Isto é, as necessidades vitais exigem que o indivíduo atue e, para atuar, é preciso conhecer. Logo, o pensamento abstrai e faz generalizações ao mesmo tempo em que lida com objetos particulares, concretos. Para manipulá-los, ele precisa conhecê-los. O ser social antecipa no pensamento o que pretende realizar na prática, quer dizer, é uma subjetividade proponente, mas que também recebe informações durante a atividade.

Portanto, estabelece-se a verdade ou falsidade do pensamento ao se lidar com objetos concretos na prática. As determinações do pensamento são dadas somente pela mediação da prática. A prática tem a verdade, porque a verdade está no objeto, uma vez que o mundo é resultado da efetivação da subjetividade na objetividade. “O homem se *faz* ou é um *ser prático*, então é capaz de *conhecer*, ao menos, o que permite *fazer*, confirmar sua natureza prática” (CHASIN, 2009, p. 100). Longe de ser um mero agir pragmático, é uma atuação em conformidade com as condições e meios nos quais se estabelece a efetivação do objetivo, de modo a responder às demandas reais. Justamente por isso, a atividade prática necessita de conhecimento para poder efetivar-se em meio a escolhas ou meios de atuação possíveis.

Mas como se dá o intercâmbio do objetivo para o subjetivo, sobretudo no processo de investigação? Trata-se de um padrão de cognição e reflexão mediado por meio do que o filósofo denomina *teoria das abstrações*, em que ocorre uma transformação do objetivo em subjetivo por meio de operações de abstrações, sendo elas: *especificação, delimitação, intensificação e*

articulação. Atravessando esse processo, o objeto estudado se transforma em concretude pensada.

A leitura marxiana que Chasin realiza, até certo ponto, herda traços do pensamento filosófico tradicional, mas por outro lado se opõe à forma unilateral com que a relação sujeito e objeto tem sido pensada na tradição filosófica. Ora fixando o sujeito em uma interioridade racional ou espiritual, ora estabelecendo o objeto como uma exterioridade imutável ou como conjunto de impressões sensíveis ou abstratas de caráter efêmero e incognoscível. Na posição ontológica estabelecida por Chasin, há um intercâmbio entre os dois campos tornado possível pela faculdade humana de abstrair. Com determinadas operações das abstrações, quem conhece pode galgar do abstrato ao concreto, retornando à objetividade para aferir o conhecimento concebido.

Essas abstrações ontológicas derivam da própria coisa. A primeira tarefa do pesquisador é evidenciar a *diferença específica*, o que imediatamente situa o objeto de estudo no plano do real.

A consideração das diferenças é, pois, uma exigência fundamental, decorrente do critério ontológico de abordagem, tendo presente que a distinção ou a identidade de certa formação de qualquer tipo é dada, precisamente, por **aquilo que a diferencia dos elementos gerais e comuns copertinentes às demais que integram o mesmo conjunto** [...] Por decorrência, ignorar a diferença essencial é perder de vista os objetos reais e com isso o horizonte do pensamento de rigor, tal como os economistas que naturalizam e perenizam a sociedade capitalista, pondo de lado exatamente o que nela é específico (CHASIN, 2009, p. 125, grifo meu).

A indicação de diferenças específicas e essenciais estabelece determinações categoriais que delimitam o objeto. Isto é, as diferenças específicas delimitam e, dessa forma, particularizam a entificação examinada. O momento analítico da especificação permite *delimitar* o conteúdo e a validade das categorias. Dessa forma, os objetos reais são fonte de uma aproximação e tradução de sua verdade intrínseca, que deve ser o horizonte e esteio da pesquisa sobre os mesmos.

Essas categorias simples, “apropriações ideais dos objetos reais”, devem ser medidas por eles mesmos, ajustadas para reproduzi-los de forma precisa e, para tal, passam por uma *intensificação ontológica*; que é, nas palavras do autor, “a atualização das virtualidades de sua natureza ontológica [do objeto] enquanto forma de apropriação ideal dos objetos reais” (CHASIN, 2009, p. 129). Agora, uma vez que as categorias foram estabelecidas como razoáveis e delimitadas, devem passar por um processo de *articulação* entre si (*determinações reflexivas*) e com o todo. Entre essas categorias, alguma delas funcionam como vértebra que ordena o todo.

O processo de pesquisa deve captar esse *momento preponderante*, essa vértebra. Logo, o processo de construção das categorias que traduzam os traços gerais dos elementos concretos é um processo de ida e volta permanentes: do abstrato ao concreto imediato, real, e vice-versa.

Ao tratar desse caminho de mão dupla, que ora desce do concreto ao abstrato, ora ascende do abstrato ao concreto, Marx distingue dois “métodos”:

No primeiro método, a representação plena volatiza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] o método que consiste em se elevar do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para o reproduzir como concreto pensado (MARX apud CHASIN, 2009, p. 128).

Portanto, somente o processo de pesquisa é que pode demonstrar a validade de determinado conhecimento, o destaque e articulação das diferenças específicas e delimitadoras que compõem a malha categorial da matéria examinada. Esse é um caminho objetivo-ontológico, nos dizeres de Lukács. É nesse arcabouço de momentos cognitivos marxianos, a *teoria das abstrações*, que Chasin demonstra a possibilidade de conhecer e demonstrar tal conhecimento.

Poderia se questionar a respeito da impossibilidade do conhecimento em razão dos impedimentos que a sociabilidade capitalista impõe aos indivíduos, obnubilando a realidade no âmbito da alienação¹¹. A esse respeito, é fartamente conhecida a teoria da *ideologia como falsa consciência* atribuída a Marx.

No entanto, Chasin combate esse equívoco e considera um aspecto mal compreendido do pensamento marxiano. A partir dos *Manuscritos econômico-filosóficos* e de *A ideologia alemã* constata que para Marx: “*atividade ideal é atividade social*”. Dito de outro modo, as formações ideais dependem da atividade sensível, conforme a fundamentação ontoprática do conhecimento demonstra. Idealidade fundada na sociabilidade. Não importando se a forma do pensamento é verdadeira ou falsa. “Correta ou fantasiosa, efetiva reprodução ideal de um objeto, ou um rombudo borrão mental, as ideias não são autoengendradas, variando de um pólo a outro em função do potencial societário em que se manifestam” (CHASIN, 2009, p. 107).

¹¹ Adotamos aqui a categoria de *alienação* na abordagem marxiana conforme a análise de Antônio José Lopes Alves (2017). Tal categoria exprime a relação entre o desenvolvimento mais atual do capitalismo e o engendramento da individuação humana. “Nesta, a determinidade central é o fato de o resultado da produção, a riqueza, não pertencer ao sujeito concreto que a engendra, o trabalhador assalariado. Como corolário um conjunto de riquezas e das condições de produção existem em oposição ao trabalhador, como coisas e potências estranhas” (ALVES, 2017, p. 50). Essa separação entre trabalhador e riqueza produzida, bem como os meios que permitem produzi-la, encerra uma série de alienações consecutivas. Assim, as formas de efetivação da atividade humana, as capacidades e sentidos dos indivíduos são moduladas pelo capital enquanto relação social, inclusive no modo como conhece e se apropria da realidade.

Assim, as formações ideais não são autônomas, não podem por si produzir o falso ou verdadeiro. Como a consciência é um atributo, a capacidade de idear está presente em todo ato humano e não necessariamente é verdadeira. Essa ideação tem caráter prático, independentemente de qualquer valoração gnosiológica. Certamente, efetiva-se, sendo verdadeira ou falsa, e atende a determinadas funções. Assim como, por exemplo, não importa a existência ou não de Deus: o fato é que o pensamento religioso atua e modifica a realidade. E se o pensamento parece nebuloso ou fantasioso, isso pode ser explicado a partir da vida societária, que responde por toda e qualquer formação social. É o que Chasin denomina de *determinação social do pensamento*.

Se a expressão consciente das relações efetivas desses indivíduos é ilusória, se em suas representações põem a realidade de cabeça para baixo, isto é consequência de seu modo limitado de atividade material e das suas relações sociais limitadas que daí derivam (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

Portanto, as formações ideais brotam do solo social, “são sublimações necessárias do seu processo de vida material” (MARX; ENGELS, 2007, p.94). Mas a consciência em si não é verdadeira ou falsa. Aliás, Chasin trata a questão da “verdade e da falsidade como utilidades históricas” (CHASIN, 2009, p. 104). Para elucidar isso, antecipo o conceito de *decadência ideológica burguesa*, elaborado por Lukács e apontado por Souza (2018b), autor de quem tratarei mais detalhadamente no próximo capítulo. Em síntese, a partir de 1848, a burguesia tem um outro posicionamento em relação às bandeiras que outrora havia levantado: a valorização da razão e da objetividade como forma de conhecer e dominar a natureza e as relações sociais. Para a manutenção da ordem burguesa é preciso que a burguesia questione a possibilidade de transformação histórica. O pensamento social, se adequando a essas novas circunstâncias, contribui para teorias que compreendem homem e sociedade como isolados: o primeiro é por si um limite para conhecer e atuar no mundo; a segunda é forma inerte. A ontologia marxiana, por outro lado, revela o mundo e o homem como *atividade sensível*.

Portanto, diz Chasin: “a tese da *impossibilidade da verdade* é um produto histórico” (CHASIN, 2009, p. 103). O saber é *interessado*, seja verdadeiro ou falso. Determinadas épocas afirmam o homem, a possibilidade de conhecer etc.; outras o fazem em menor grau ou o negam por inteiro. Daí que esse mesmo discurso possa ser incorporado subjetivamente, fruto mesmo da exterioridade que está se pondo dessa forma, e não como obra da subjetividade por si autoengendradora. Uma formação ideal, socialmente implantada, atendente a determinadas funções, se efetiva. Logo, não é uma falsificação da realidade. Portanto, a ideologia é uma

proposta de ação prática para atender a funções sociais, mas não se ocupa da verdade objetiva do tipo científico ou filosófico¹². Muitas vezes mesmo o falso pode efetivar uma ação.

Contudo, o pensamento pode ser guiado pela necessidade de descobrir a verdade objetiva. Nisso consiste a fundamentação teórica de minha proposta de investigação de *Fake News* no ensino de Filosofia. Estabeleço a partir de Chasin que a gênese da subjetividade está na exterioridade: esse é o ponto de partida, e não discussões ou critérios gnosiológicos/epistemológicos sobre a possibilidade de conhecer. Apesar da determinação social ser fundante para o pensamento, não é impossível tratar o funcionamento da subjetividade que se apodera da objetividade do mundo. Como abordei anteriormente, esse movimento de apropriação ideal do mundo é abordado por J. Chasin na *teoria das abstrações*. Logo, identifico na posição filosófica chasiniana o arrimo teórico-filosófico para o tratamento do problema das *Fake News* no ensino de Filosofia.

3.2 Para uma posição ontológica no ensino de Filosofia

A partir da revisão de literatura e da experiência como docente, demonstrei como o problema das *Fake News* evoca problemas filosóficos em torno da verdade e da possibilidade de conhecer. No entanto, não encontrei na revisão de literatura pesquisas que tratassem dessa temática no ensino de Filosofia. No exame dos referenciais teóricos utilizados para tratar da questão da pós-verdade e das *Fake News*, não encontrei um aporte filosófico que pudesse ser utilizado no ensino de Filosofia.

Para tratar corretamente dessa problemática, julgo necessária uma metodologia que: 1) confronte o caráter imediato, meramente empírico e apriorístico com que os indivíduos tendem nesse momento histórico a produzir, compartilhar e fruir conhecimento; e 2) não estabeleça pressupostos refratários à verdade ou à possibilidade de conhecer, aferir e demonstrar conhecimento dos fatos.

Tracejei a partir da revisão de literatura algumas tendências gerais nos estudos (apesar dos diferentes matizes entre si) para o tratamento da questão da *Fake News*. Por um lado, alguns estudos afirmavam o caráter congênito dos indivíduos em produzir discursos convenientes às suas próprias verdades particulares (*teoria do viés de confirmação*, por exemplo, mas não só), encerrando o problema em uma perspectiva psicologista ou mesmo moralista. De outro lado, apareceram análises que apostavam no conceito de pós-modernidade, advento que teria mudado

¹² Sobre a questão da ideologia, tal como Chasin a apresenta, pode-se consultar também István Mészáros (2008).

a forma de percepção dos indivíduos, impossibilitando que pudessem apreender qualquer noção de verdade ou totalidade, como preconizava a modernidade. Muitos estudos entrelaçam esses dois vieses a partir da análise do discurso: a impossibilidade de conhecer os signos devido à padrões comportamentais e à própria estrutura cognitiva, condição que a tecnologia informacional fortaleceu.

Assim, não foi encontrado arrimo teórico na revisão de literatura que possibilitasse tratar da problemática em estudo também porque raros trabalhos abordam essa temática no ensino de Filosofia. A temática da investigação de *Fake News* estabelece por si a possibilidade de identificar a veracidade ou inveracidade de uma notícia, portanto de conhecer e demonstrar tal conhecimento. Compreendo que seria preciso um tratamento ontológico para uma proposta de ensino de Filosofia. Encontro esse caminho no pensamento filosófico de J. Chasin.

Dermeval Saviani e Newton Duarte (2010), no artigo *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*, ao tratarem do sentido da Filosofia da educação, apontam que “o conteúdo da Filosofia é a história, isto é, a produção da própria existência no tempo”. No entanto, dizem os autores, a Filosofia pode se afastar dessa concretude e se refugiar em abstrações autônomas. Algumas correntes na pedagogia também são críticas desse recolhimento da Filosofia aos gabinetes da abstração. É o que chamam de “metafísica do sujeito”, um legado da modernidade. Isso engloba algumas críticas do pensamento pós-moderno à modernidade, como expus anteriormente, e que Saviani e Duarte confirmam ao tratar da Filosofia da educação:

Daí a crítica à razão, à consciência, às noções de verdade e de objetividade, a substituição da epistemologia pela linguística e da lógica pela semântica, chegando-se à conclusão de que não faz sentido se falar em conhecimento das coisas, já que tudo se resume a “jogos de linguagem”. Mas afirmar que “tudo é linguagem” não é um enunciado metafísico? E, no entanto, isso é afirmado precisamente como forma de se contrapor exatamente à metafísica que teria caracterizado as concepções filosóficas anteriores, em especial aquela da modernidade (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423).

Segundo os autores, a solução para o que é denominado imprecisamente de “metafísica do sujeito” é a unificação *na história* do conteúdo e da forma da Filosofia. Equivocadamente, dentro do pensamento pós-moderno, o marxismo é um pensamento limitado à modernidade, à metafísica do sujeito, a análises que pretendem alçar-se à totalidade por meio de uma leitura sociologizante e objetivante da realidade e dos indivíduos. Saviani e Duarte ressaltam o caráter antimetafísico do pensamento marxiano:

É, assim, uma Filosofia ao mesmo tempo histórica e historicizadora em que estão em causa não os indivíduos ou sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 425).

Por isso, precisamente, o pensamento marxiano é “a forma mais acabada de um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da Filosofia” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423). Em convergência com a fundamentação filosófica aqui adotada, Saviani e Duarte retomam as teses Ad Feuerbach, mais precisamente a segunda tese, que situa o problema da verdade objetiva não como um problema do conhecimento, mas como um problema prático, como venho tentando demonstrar. Também contribuem retomando a tese oitava, segundo a qual “toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX, 2007, p. 534). E relembram, a partir da sexta tese, que “a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado” (MARX, 2007, p. 534).

O trabalho educativo não está a reboque do espontâneo e do natural nos indivíduos; engloba uma subjetividade voltada para a prática, intencionalmente dirigida a fins. No processo educativo-filosófico que proponho aqui, descarto abordagens que estabeleçam um ideal abstrato de ser humano, a-histórico, condenado às imperfeições de sua estrutura cognitiva ou guiado pela existência empírica. Assumo, portanto, uma *posição ontológica* para a construção de uma proposta no ensino de Filosofia. Vaisman (2006) assinala, a partir de Chasin, que uma *posição ontológica* se diferencia da mera perspectiva, prisma ou ponto de vista. Pretende-se com essa posição

remeter ao lugar às coisas, ou seja, o reconhecimento do mundo como multiverso de entes reais, objetivos e que, por isso mesmo, faceiam o observador prático ou teórico, não dependendo deste para existir, em face do qual são independentes. É, finalmente, o reconhecimento da prioridade das coisas nas relações cognitivas, sem desconhecer, é claro, o caráter ativo do investigador (CHASIN *apud* VAISMAN, 2001, p. IV).

Chasin, a partir de Marx, estabelece a possibilidade de um saber real por meio do exercício de escavação do ser das coisas. Nesse chão está a possibilidade de conhecer, ou seja, a verdade não é tratada de forma abstrata como uma categoria que tenha traços e leis imutáveis. Não é dependente de métodos *a priori* para seu estabelecimento, tal qual uma receita. Tampouco, é a afirmação de um sistema de saber absoluto.

a ontologia marxiana não é uma resolução de caráter absoluto, nos moldes do sistema convencional, mas a condição de possibilidade de resolução do saber. É, em outras palavras, um estatuto movente e movido de cientificidade, orienta e é orientado pela

ciência e pela prática universal dos homens. Orienta e é orientada, guia e é guiada, corrige e é corrigida. Ou seja, não é um absoluto inquestionável, uma certeza estabelecida por dedução a partir de axiomas, de uma vez para sempre (CHASIN *apud* VAISMAN, 2001, p. IX).

A verdade, nesse sentido, é uma apreensão dentro de condições sociais objetivas e subjetivas, portanto condicionada. De um lado, a possibilidade de cognição e a atividade teórica são condicionadas socialmente. De outro lado, a possibilidade de cognição também é determinada pela *maturação* ou desenvolvimento do objeto (CHASIN, 2009, p.119).

Assim, por exemplo, Aristóteles já havia conceituado o trabalho. Mas, no escravismo e nas formas de produção anteriores ao capitalismo, não existia ainda a equivalência de todos os trabalhos. Por isso, o conceito de trabalho de Aristóteles é abstratamente muito mais amplo e menos complexo do que o trabalho concreto é, se comparado ao sistema capitalista onde os diversos gêneros do trabalho são igualizados pelo tempo social consumido para fazer qualquer um de seus produtos de forma homogênea. Daí, o conceito de *trabalho em geral* só poder existir plenamente como expressão do verdadeiro trabalho concreto no capitalismo (CHASIN, 2009, p. 113-115).

Logo, o acesso ao verdadeiro é sempre um processo de aproximação condicional. Conhecer o mundo e extrair dele verdades objetivas é uma atividade de reprodução conceitual, a partir do próprio objeto investigado, do feixe de seus traços categoriais, em um processo contínuo de ida e volta, do abstrato ao concreto, depurando as abstrações razoáveis, tal como Chasin indica em sua *teoria das abstrações*. Esse é o *locus da verdade*.

A problemática do conhecimento na história da Filosofia, invariavelmente, separa sujeito e objeto, transformando o pensamento em uma entidade autônoma e o objeto em algo inerte. Na ontologia marxiana, “Os sujeitos, então, serão determinados como os *homens ativos* e os objetos enquanto *atividade sensível*” (CHASIN, 2009, p. 91).

O homem é um ser ativo, e isso significa que para se efetivar precisa propor; em outras palavras, antecipar subjetivamente sua efetivação. Essa efetivação precisa de uma forma subjetiva. Para antecipar, precisa considerar a lógica intrínseca dos objetos sob os quais exerce sua atividade e isso só é possível porque conhece tais objetos. Ainda que distintos, sujeito e objeto transitam entre si¹³, são momentos de um ato unitário: a atividade sensível.

¹³ Embora sejam muito comuns as aproximações de Marx a Hegel, convém sublinhar a diferença específica. Em Marx, o pressuposto que dá base ao pensamento é a atividade sensível – que distingue os homens dos animais, na medida em que aqueles, para existirem humanamente, devem produzir suas próprias condições materiais de existência. Contudo, em Hegel, o pressuposto do pensamento é o próprio pensamento; desse modo, a atividade por excelência é a teórica, não a sensível. “Segundo uma antiga opinião, a faculdade de pensar é o que separa os homens dos brutos. Aceitamo-la como verdadeira. O que o homem possui de mais nobre do que o animal, possui-

A partir disso, por conseguinte, o conhecimento também está confirmado, não sendo mais plausível a alternativa teórica de sua impossibilidade por via dos maneirismos céticos, nem o reducionismo que o derroga a simples convenção por efeito dos atos de linguagem num quadro dado de uma gramática especial, nem menos ainda sua desqualificação a mera poeira do imaginário, este mesmo simples fantasma onipresente de uma metafísica da impotência (CHASIN, 2009, p.100).

Portanto, em se tratando da questão das *Fake News*, a partir do reconhecimento da fundamentação ontoprática do conhecimento, desvencilho-me de teorias céticas sobre a possibilidade de conhecer efetivamente a realidade ou que considerem o conhecimento um problema de convenções sociais, ora limitado pela linguagem, ora por discursos, ora pela estrutura cognitiva dos indivíduos.

A investigação de *Fake News* nas aulas de Filosofia, a partir dessa abordagem ontológica, pretende demonstrar que investigar a verdade de determinados eventos depende de uma subjetividade consciente orientada pela prática e não por apriorismos. Absorver acontecimentos do mundo de forma imediata – como, no caso, notícias –, compartilhá-las arbitrariamente, é uma ação humana. Sem dúvida, assim não é uma atividade prática que compreenda o mundo como efetividade concreta, que seja orientada por um sentido ontológico, que se fundamente no fato de que a verdade está no objeto e no processo prático de investigá-lo. Por isso, em todo o processo da pesquisa da verdade na investigação de *Fake News*, o fio condutor será a posição ontológica, tal como abordada por J. Chasin.

o graças ao pensamento: tudo quanto é humano, de qualquer forma que se manifeste, é-o na medida em que o pensamento age ou agiu. Mas sendo o pensamento o essencial, o substancial, o efetual, dirige-se a objetos muito variados; pelo que importa considerar como mais perfeito o pensamento voltado sobre si mesmo, ou seja, sobre o objeto mais nobre que pode buscar e encontrar.” (HEGEL, 1980, p.329). Dessa forma, o que unifica sujeito e objeto, homem e mundo, é o próprio pensar: “[...] o ser em si e o ser por si são os momentos da atividade; mas o ato é precisamente o compreender em si tais momentos distintos. O ato é realmente uno, e esta unidade dos distintos constitui precisamente o concreto” (HEGEL, 1980, p.343).

4 FAKE NEWS, PÓS-VERDADE E PÓS-MODERNIDADE

Anteriormente, abordei as necessidades práticas e teóricas da pesquisa, apresentei experiências de investigação de *Fake News* no ensino de Filosofia e elegi a obra de Chasin como fundamento de meu percurso. Neste capítulo, apresentarei algumas definições sobre o conceito de *Fake News* para situá-lo historicamente, diferenciando-o de outros fenômenos (boatos, mentiras em geral e teorias da conspiração) para estabelecer a acepção do objeto e a abordagem teórica que utilizarei nessa pesquisa.

Em um segundo momento realizarei uma abordagem mais ampla desse fenômeno e de sua consorte pós-verdade, bem como as principais reflexões que surgiram em torno do tema na revisão de literatura. Pretendo demonstrar como a Filosofia é mobilizada para tratar dessa temática e como, muitas vezes, as discussões encaminham-se ao âmbito da questão da verdade e da possibilidade de conhecer.

4.1 *Fake News*: gênese e função social

Compreender o que são as *Fake News* exige debruçar a reflexão sobre o modo como as informações são não apenas trocadas, mas também produzidas e, conforme mostrarei, distribuídas com critérios de circulação bem específicos. O próprio termo “Fake News” estabelece novos traços, parâmetros e um terreno social bem delimitado historicamente que o diferencia das antigas notícias falsas, tal como ficaram tradicionalmente conhecidas.

Preliminarmente, destaco que as *Fake News* não são um apanágio da contemporaneidade. Darnton (2017) estudou diversos casos similares, como o do historiador bizantino do século XI, Procópio, que, em seu livro *Anekdotia*, arruinou a reputação do imperador Justiniano com inverdades. Pasquins e *canards* (jornais sensacionalistas) mesclavam sátiras e notícias controversas desde, pelo menos, o século XVII em Paris. Em apenas um parágrafo, um jornal da Londres do século XVIII noticiava que Maria Antonieta tinha relações com prostitutas. Pesquisadora em estudos alemães, McGillen (2017) também analisou notícias fabricadas por falsos correspondentes estrangeiros na Alemanha do século XIX. Essa figura surgiu porque, como era custoso enviar repórteres ao estrangeiro, os jornais optaram por pagar escritores locais para produzirem como correspondentes internacionais. A prática generalizou-se tanto que recebeu a alcunha de “*unechte Korrespondenz*” ou correspondência falsa. O *Cidadão Kane* de Orson Welles foi inspirado no empresário, jornalista e dono de jornais William Randolph Hearst, que contribuiu para transformar os padrões éticos da imprensa,

quando não inventando, deformando os fatos ao informar. Marc Bloch publicou um ensaio, em 1921, com o título: “Reflexões de um historiador sobre as notícias falsas da guerra”. Desse breve apanhado, resulta que muitas mentiras emblemáticas têm acompanhando a história da humanidade.

No entanto, o fenômeno das *Fake News* são mais do que vinho velho em garrafas novas. Circunstâncias particulares põem o problema em uma determinada situação que reflete condições produtivas, tecnológicas e sociais de forma inédita na história. Entre o papel e as ondas eletromagnéticas, as *Fake News* do passado encontravam barreiras que foram rompidas com a consolidação dos sistemas de informação e da internet. Assim, em um primeiro momento, as informações eram veiculadas, principalmente, de maneira impressa. Por isso, disseminar *Fake News* de forma ampla seria custoso. Modificar uma notícia impressa também não era algo simples. Mesmo a criação de estações de rádio exigia certo empreendimento dispendioso. Ainda, produzir conteúdo para públicos específicos demanda compreender e estabelecer perfis e padrões, o que pode significar uma tarefa complexa e árdua sem a computação gráfica (ITAGIBA, 2017).

Com a internet, *sites*, *blogs* e páginas podem ser facilmente criados para hospedar notícias em ambientes que conferem certa credibilidade. As notícias podem ser editadas e adaptadas a várias interpretações ou opiniões; podem ser armazenadas e cruzadas para produzir conteúdo direcionado a públicos determinados.

Por isso, o conceito específico de *Fake News*, que irei abordar aqui, restringe-se ao fenômeno enquanto ferramenta política e econômica que tem espaço social nas mídias digitais em geral. Para destrinchar esse momento é preciso primeiramente compreender de que forma o termo está sendo definido, em linhas gerais, por especialistas.

Em 2017, os pesquisadores Hunt Allcott (Universidade de Nova York) e Matthew Gentzkow (Universidade de Stanford) publicaram um estudo no *Journal of Economic Perspectives* definindo as *Fake News* como “notícias que são intencional ou verificavelmente falsas, e que podem induzir os leitores ao erro” (ALLCOTT; GENTZKOW, 2017, p. 213). É fundamental a diferenciação que apontam entre *Fake News* e outros gêneros, como: 1) boatos, que não se originam de um artigo de notícia em particular; 2) teorias da conspiração, que são difíceis de aferir se verdadeiras ou falsas e, tipicamente, partem de pessoas que realmente acreditam nelas; 3) sátiras, porque provavelmente não serão interpretadas como factuais; 4) declarações falsas por parte de políticos; e 5) dados de relatórios que são interpretados de forma incorreta, enganosa, enviesada, mas que não são completamente falsos. Para os autores, *Fake*

News são “distorções” e não “filtragens”. Além disso, tentando delimitar o fenômeno, os autores diferenciam *Fake News* e mídia tendenciosa.

Em 2018, a organização *First Draft News* e o centro de pesquisa *Public Data*, formada por uma coalização de instituições de diversos países, lançaram um projeto com o objetivo de pesquisar o problema das *Fake News*, monitorar as notícias em períodos de eleições e elaborar mecanismos de identificação e combate à disseminação de conteúdo falso. Dessa forma, produziram um guia com o resultado das pesquisas: *A Field Guide to Fake News and Other Information Disorders*. O guia explora a noção de que *Fake News* não são apenas outro tipo de conteúdo que circula *on line*, mas que é precisamente o caráter dessa circulação e recepção *on line* que transforma algo em *Fake News*.

Em suma, *Fake News* não são meramente mentiras. Segundo os pesquisadores, se um *blog* afirma, por exemplo, que o Papa Francisco apoia Donald Trump, isto é só uma mentira. Se a história é reproduzida por dezenas de outros *blogs* que replicam para outros *sites* que, por sua vez, se cruzam nas redes sociais e viralizam milhares de vezes, logo se cria uma *Fake News*. Por isso, as notícias podem ser consideradas não apenas em termos de forma ou conteúdo da mensagem, mas também em termos das infraestruturas que mediam as plataformas e as culturas participativas que facilitam a sua circulação (BOUNEGROU *et al.*, 2017, p. 18).

Allcott e Gentzkow (2017) apontam duas motivações principais para a produção de *Fake News*. A primeira é de caráter econômico, porque os artigos uma vez viralizados podem atrair anúncios publicitários nos quais os usuários clicam quando acessam o *site* original, que assim se torna lucrativo. Dessa forma, esse *site* auferir ganhos em sua própria plataforma, enquanto produtor de conteúdo, ou os divide com *sites* e/ou redes sociais que obtêm retorno financeiro enquanto plataformas de compartilhamento de conteúdo, como o Facebook. A segunda motivação tem cariz ideológico: alguns produtores de conteúdo tendem a produzir *Fake News* para apoiar candidatos e figuras públicas ou contrariar o grupo político a quem fazem oposição.

De fato, uma reportagem da *Folha de S.Paulo* (VICTOR, 2017) apurou que uma rede de *sites* de Minas Gerais conseguiu lucrar algo em torno de R\$ 100 mil a R\$ 150 mil em anúncios que eram distribuídos entre os produtores das *Fake News* e os intermediários. A lógica funciona da seguinte forma: enquanto os *sites* informam o preço mínimo que querem receber por anúncio e em qual modalidade (por número de viralizações ou por cliques), os anunciantes definem o perfil público que pretendem atingir. A análise de Osvaldo Giacoia Jr. pode explicar esse processo:

o que importa para os atores e as organizações sociais interessados na proliferação desse tipo de comunicação é manter acesa a chama da curiosidade que elas atiçam e alimentar o falatório até suas derradeiras possibilidades de rendimento. Uma explicação para isso encontra-se na lógica interna de tais processos, infensas ao escrutínio crítico, já que o único critério que conta são os acessos, ou indicadores quantitativos de consumo. Desenvolve-se uma simbiose perfeita entre a demanda crescente dos clientes e o rendimento auferido graças à divulgação do material publicitário. Dado que os indicadores de acesso substituem os antigos critérios de verificação, embute-se o risco de esse novo parâmetro gerar um círculo vicioso: a quantidade de acessos quase sempre está em relação com o potencial de atração contido na distorção da mensagem. Isso significa que o horizonte de avaliação é o impacto causado (GIACOIA JR., 2017).

Os cientistas políticos Andrew Guess, Brendan Nyhan e Jason Reifler (2018) examinam a exposição seletiva a um novo tipo de desinformação política possibilitada principalmente pelo que eles chamam de “câmaras de eco” ou as “bolhas de filtro”. Ao interagir em uma rede, os indivíduos são medidos pelos algoritmos por meio de suas preferências de buscas, curtidas (positivas ou negativas), por sua seleção e predileção por alguns amigos, pelo tempo gasto em determinado conteúdo etc. Dessa forma, as redes começam a ter uma série de dados que utilizam para criar um mundo adequado ao gosto do internauta. Aqueles conteúdos que podem manter o usuário mais envolvido são priorizados, assim como os *posts* dos amigos que tiveram preferência nas reações e os *links* em geral. Dessa forma, os algoritmos das redes apresentam conteúdos e pessoas aos usuários com base naquilo que ele pesquisou ou escolheu anteriormente. Os pesquisadores demonstram que mesmo havendo *fact-checking* (*sites* de checagens de fatos) essas verificações não chegam aos consumidores de *Fake News*, devido à bolha em que estão inseridos ou em que foram alocados pelos algoritmos.

Outra forma de rastrear e orientar o comportamento dos indivíduos nas redes é por meio de contas automatizadas – os “robôs sociais” – que mimetizam o comportamento humano, geram conteúdo automaticamente e se relacionam com não robôs por meio de programas de processamento de linguagem natural (*natural language algorithms*). A Diretoria de Análises de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (FGV/DAPP) desenvolveu um sistema de identificação de contas suspeitas que atuam como robôs. Baseado em estudos de caso (das eleições presidenciais de 2014 e municipais de São Paulo em 2016; da greve geral de abril de 2017; e da votação da reforma trabalhista no Senado em julho de 2017), um levantamento realizado pela instituição demonstra que

os robôs criam a falsa sensação de amplo apoio político a certa proposta, ideia ou figura pública, modificam o rumo de políticas públicas, interferem no mercado de ações, disseminam rumores, fake news e teorias conspiratórias, geram desinformação

e poluição de conteúdo, além de atrair usuários para links maliciosos que roubam dados pessoais, entre outros riscos (FGV/DAPP, 2017, p. 9).

A ação desses robôs se estende até o mercado de ações, segundo o estudo. Participam de conversas para valorizar empresas criando um otimismo forjado e interferindo na compra e venda de ações. Ainda existem as “contas ciborgues”, parcialmente automatizadas: metade máquina, metade homem. Mais perigosas, porque tornam difícil sua identificação ou diferenciação de uma “conta robô”. De todo modo, nos estudos de caso foram encontrados perfis claramente automatizados para inflar apoio a determinados candidatos ou orientações políticas, independentemente do espectro político.

O modelo de negócio das empresas digitais com coleta generalizada de dados pessoais, tratamento dessas informações por algoritmos cada vez mais sofisticados, possibilidade de rentabilizar informações por meio de plataformas de publicidade e, paralelamente, flexibilização de barreiras a suas ações – tudo tem criado um ambiente propício para produzir, acomodar, distribuir e fazer circular informações falsas.

Como apontei na revisão de literatura, o tema das *Fake News* aparece, invariavelmente, entrelaçado com o conceito de pós-verdade. Em razão disso, tratarei agora dessa categoria com base em reflexões sobre sua associação com o conceito de pós-modernidade, a partir de alguns referenciais teóricos que encaminham a discussão nessa direção.

4.2 Pós-verdade e pós-modernidade

Se a expressão consciente das relações efetivas desses indivíduos é ilusória, se em suas representações põem a sua realidade de cabeça para baixo, isto é consciência de seu modo limitado de atividade material e das suas relações sociais limitadas que daí derivam.

Karl Marx (2007)

A revisão de literatura demonstrou de forma incontestável que os conceitos de *Fake News* e *pós-verdade* caminham contiguamente. Os verbetes foram incorporados aos principais dicionários globais. “Pós-verdade” foi considerada a palavra do ano em 2016 pelo dicionário Oxford, que a definiu como “um substantivo que se relaciona a ou denota circunstâncias nas quais os fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que o apelo à emoção e a crenças pessoais” (OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2020). Ao longo desse ano, dois eventos fundamentais contribuíram para a popularização dos termos nas mídias sociais e artigos científicos: a eleição de Donald Trump nos EUA e o plebiscito do Brexit. Em ambos os casos, os resultados foram questionados por serem consequência da influência deliberada de

Fake News. Em geral, os estudos encontrados definem os termos a partir da associação entre esses acontecimentos.

No entanto, o campo para definir, desvendar e situar o conceito de pós-verdade alargou-se e aprofundou-se. As pesquisas e artigos científicos o relacionam com inúmeras posições filosóficas e o localizam em acontecimentos históricos específicos relacionados ao desenvolvimento das forças produtivas. Nesse sentido, utilizar o conceito de pós-verdade em conjunto com o de *Fake News* não significa, de modo algum, afirmar implicitamente que existiria uma era de verdade em contraposição a uma era de mentiras. Como já aponte, as *Fake News* não são boatos, teorias da conspiração, falsas declarações de representantes do poder político etc., mas devem ser situadas dentro de uma infraestrutura comunicativa específica, cuja gênese se dá em um momento determinado do desenvolvimento capitalista, engendrado por formas peculiares de organização social, incluindo a produção e acomodação das informações, estabelecendo assim novas relações entre os indivíduos, novas formas de atuação e apreensão da realidade. Dessa forma, a pós-verdade seria um dos aspectos de um fenômeno radicado em alguns domínios: 1) a reprodução do capital, cujas mudanças intensas, sobretudo a partir do final do século XIX, foram potencializadas no século XXI com o fortalecimento de políticas neoliberais e tecnologias digitais; 2) a ideologia pós-moderna, como *espírito do tempo* desse capitalismo tardio; e 3) a política, que faz uso das *Fake News* como instrumento de poder.

Souza (2018b), em seu artigo *Fake News, pós-verdade e sociedade do capital: o irracionalismo como motor da desinformação jornalística*, explica o fenômeno das *Fake News* e da pós-verdade a partir das categorias lukácsianas de *irracionalismo* e *decadência ideológica*¹⁴. Segundo o filósofo húngaro, os efeitos da Revolução Industrial desnudaram as contradições do capitalismo e contribuíram para o autorreconhecimento dos trabalhadores enquanto classe com interesses e ideologias próprias. Nesse contexto, surgiu o movimento luddita que destruiu máquinas e sabotou o funcionamento das fábricas, bem como o movimento cartista que reivindicava sufrágio universal. Ergueram-se formas de organização do proletariado, como as *trade-unions*, associações, ligas internacionalistas de socialistas e partidos. As insurreições populares de 1830, 1848 e 1871 representam um novo momento de maturação da consciência de classe do proletariado e sua atuação política. Até então, os interesses da classe trabalhadora e da burguesia muitas vezes se combinavam, como na Revolução Gloriosa (1688), na Revolução Americana (1776), na Revolução Francesa (1789) e na defesa de interesses mútuos, como educação pública, gratuita, laica, reforma agrária,

¹⁴ A obra fundamental de György Lukács (1972) a respeito desses conceitos é *El assalto a la razon: La trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler*.

controle de preços, participação política etc. Contudo, a partir de 1830, as insurreições populares na Europa caminham gradualmente de um cunho liberal e democrático, orientadas pela burguesia progressista contra a grande burguesia financeira, para adquirir um caráter nacionalista e autônomo, especialmente na Primavera dos Povos (1848), e, em alguns casos, marcadamente socialista, como na Comuna de Paris (1871).

A partir desse momento, segundo Lukács, há um reposicionamento da burguesia diante das bandeiras que outrora empunhava, porque há uma radicalização da classe trabalhadora na reivindicação dos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. Os governos que se formam a partir de 1830 evidenciam que a igualdade é uma formalidade jurídica, que a liberdade é a da concorrência dos capitais e que a fraternidade é um exercício retórico e demagógico. As tarefas de sujeito histórico emancipador são agora deslocadas para o proletariado, e a burguesia tenta conservar o poder combatendo os movimentos anticapitalistas e fazendo apologia declarada ao capital. Ideologicamente, os pensadores burgueses combatem a tradição humanista-racionalista e qualquer teoria social que elabore uma concepção totalizante de explicação dos fenômenos históricos com base na produção material da vida e suas transformações.

Esse processo de *decadência ideológica* se bifurca em dois caminhos: o racionalismo e o irracionalismo. Por um lado, fundadas no racionalismo, a sociologia e a economia emergem como ciências autônomas, que se delimitam em departamentos resolutivos da nova ordem do capital. Por outro lado, o pensamento irracionalista, manifesto na crítica nietzschiana, ascende como expressão ideológica da incapacidade real de apreensão do ser social. Para Lukács, as filosofias ligadas à “destruição da razão”, de Kierkegaard ao primeiro Sartre, fundam-se na subjetividade como exclusiva fonte de valores autênticos, dissolvendo as mediações objetivas, desprezando explicitamente a possibilidade de que a totalidade do real possa ser objeto de apreensão racional, estabelecendo a possibilidade de verdade, quando existe, somente na intuição e convertendo o objeto em uma vivência do sujeito.

Segundo Souza, o pós-modernismo, a pós-verdade e as *Fake News* são fenômenos que têm ligações com essa *decadência ideológica* e contribuíram para aprofundá-la.

Os estranhamentos dados na vida cotidiana absorvem o irracionalismo desses pensadores e a pragmática utilitarista e cínica da sociabilidade do capitalismo, em tempos de digitalização marcada pelo individualismo e pela solidão virtual, garantem o estofo necessário à noção de pós-verdade. Agentes da burguesia decadente, neofascista e seus admiradores aproveitam a onda e surfam, aproveitando-se do desgaste do jornalismo, na produção de *Fake News* (SOUZA, 2018b, p. 13).

Os estranhamentos a que Souza se refere são decorrentes da consolidação da divisão social do trabalho e do predomínio das relações sociais mercantis. Ancorando-se ainda em Lukács, o autor aponta que a separação entre teoria e práxis produz também indivíduos que não reconhecem o mundo como produto de sua atividade prática, presos à aparência imediatista e fetichizada¹⁵ da realidade.

Souza (2018b) relaciona a *decadência ideológica* com as transformações radicais no capital a partir dos anos 70, fundamentando-se em Fredric Jameson (2004) e Terry Eagleton (1998). Como agravante, com as mudanças intensas na reprodução do capital no século XX, as informações circulam e são gestadas por meio de algoritmos de empresas privadas. Dessa forma, o indivíduo, alienado de si e do mundo, produz, recebe e compartilha informações em um ambiente propício a manipulações, que estimula o pensamento imediatista e, ao mesmo tempo que o conecta de forma universal, o isola em bolhas digitais.

Matthew D’Ancona, apesar de não partir da tese da decadência ideológica e de não compreender o pós-modernismo também como parte de um movimento de necessidade do capital, também afirma que a era da pós-verdade tem “uma base na Filosofia pós-moderna do final do século XX, frequentemente obscura e impenetrável, que foi popularizada e destilada ao ponto de se tornar reconhecível [...]” (D’ANCONA, 2018, p. 84). Embora reconheça o pensamento pós-moderno como uma escola pouco coesa, aponta como seus protagonistas Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida, Jean Baudrillard e Richard Rorty, principalmente. Destaca que seus questionamentos da noção de realidade objetiva desgastaram muito a noção de verdade: “Os textos pós-modernistas preparam o terreno para a pós-verdade” (D’ANCONA, 2018, p.88).

Estes autores compreenderam a linguagem como um construto social decorrente da forma fragmentária como o poder se distribui. “E se tudo é um ‘construto social’, então, quem vai dizer o que é falso? O que impedirá o fornecedor da ‘notícia falsa’ de afirmar ser um obstinado digital combatendo a ‘hegemonia’ perversa da grande mídia?” (D’ANCONA , 2018, p. 85). O autor reconhece que a subversão da verdade é tão antiga quanto a Filosofia, desde pelo menos os relativistas; mas, ilustrando com citações de Lyotard e Baudrillard, constata que os teóricos do pós-modernismo apresentam um novo tipo de relativismo.

¹⁵ O conceito de fetichismo não é explicado por Souza (2018b) nesse artigo; entretanto, em outro texto de sua autoria, “Por uma práxis noticiosa realista: da estética de Lukács ao jornalismo crítico-emancipatório de Genro Filho” (SOUZA, 2016), mais uma vez, esse conceito é expresso em um cariz marxiano. Em síntese, pode-se dizer que o fetichismo em Marx, decorrente da alienação, é uma característica do funcionamento da sociedade capitalista, que tem nas mercadorias o elemento central de mediação das relações sociais. Dessa forma, a mercadoria ganha autonomia e oculta o fato de o verdadeiro valor das coisas ser produto do trabalho, por conseguinte as relações sociais ocorrem aparentemente entre coisas, à margem dos produtores.

É curiosa a observação de D’Ancona de que o pós-modernismo também apela para a esquerda desiludida com os fracassos do século XX em seu campo ideológico. De fato, ainda que as *Fake News* disseminem principalmente discurso de ódio e partam do espectro reacionário ou conservador¹⁶, não são raras as declarações ou estudos à esquerda que se fundamentam nesses autores ou nas principais tendências do pensamento pós-moderno em seus posicionamentos políticos e teóricos.¹⁷

D’Ancona sintetiza o conceito de pós-verdade, relacionando com o pensamento pós-moderno.

A pós-verdade representa render-se a essa análise: um reconhecimento pelos produtores e consumidores da informação de que a realidade agora é tão elusiva e nossas perspectivas como indivíduos e grupos tão divergentes, que não é mais significativo falar da verdade ou procurá-la. Há muito tempo, os pluralistas falavam de “verdades incomensuráveis”. A epistemologia da pós-verdade incita que aceitemos que existem “realidades incomensuráveis” e que a conduta prudente consiste em escolhermos dados, em vez de avaliarmos evidências. Isso não é mais do que a ideia pós-moderna de “acordo comunitário”. Ou como Richard Rorty afirmou: “Verdade é aquilo de que meus colegas me deixarão sair ileso”. Isso apaga a noção de realidade objetiva e a substitui pelo senso comum, pelo folclore e pelas imagens pixeladas que vemos na tela (D’ANCONA, 2018, p. 90).

A relação que esses autores estabelecem entre pós-verdade e alguns pensadores da pós-modernidade possui coerência. A revisão de literatura demonstrou que existem muitos estudos que caminham nesse sentido; todavia, sem variação, partem *apologeticamente* desses mesmos pensadores para explicar a pós-verdade. A seguir, apresento dois estudos, escolhidos por sua amplitude teórica, que ilustram esse posicionamento.

Sala (2019), por exemplo, se apoia na Filosofia de Nietzsche, na semiótica peirciana e no questionamento da verdade como ideal a ser alcançado. Segundo a autora, Nietzsche apresenta o tema da verdade e da mentira analisando a capacidade dos indivíduos de enganar os demais, mediante a linguagem: “O verdadeiro na linguagem foi dado para torná-la superior e assim, valorizá-la para que fosse respeitada” (SALA, 2019, p. 21). Dessa forma, a verdade é como um fio condutor para a ilusão. Não representa corretamente a vida, porque os indivíduos acreditam naquilo que pode trazer as consequências mais convenientes da verdade. Portanto, a verdade é autocriada. Nesse sentido, “as pessoas fecham os olhos para os fatos e se inclinam a acreditar e colaborar com a disseminação de determinadas notícias (a exata aplicação do

¹⁶ Como aponta o estudo “O discurso de ódio e as fake news políticas no Facebook sob a égide da Justiça Eleitoral Brasileira” de Gomes (2019b).

¹⁷ Sobre isso, pode-se consultar o texto “Em defesa da história: o marxismo e a agenda pós-moderna” de Wood (1996).

conceito de pós-verdade no comportamento diário)” (SALA, 2019, p. 21). A autora ainda retoma Deleuze e Derrida para apontar o fato de que viver em sociedade nos desvirtua com relação à verdade, pois os interesses e a estupidez das obrigações sociais nos condenam a mentir. A partir de Keyes, aponta que os motivos para contar mentiras podem ser, por exemplo: inseguranças, prazer de enganar, diversão, aventuras, proteção. Segundo o escritor estadunidense, “nossa essência como seres humanos é predisposta a acreditar em tudo que nos dizem, uma vez que, se não fosse assim, a sociedade entraria em colapso” (SALA, 2019, p. 28).

A autora ainda aponta a semiótica peirceana, amparada no pensamento de Santaella. Em síntese, a semiótica peirceana é o estudo dos signos, isto é, seu objeto são as diversas linguagens possíveis. Assim, a relação que temos com os fatos e o mundo são mediados pela percepção, porta de entrada para a informação e o conhecimento. Diversos padrões comportamentais baseados em crenças, valores, cultura e até nossa estrutura cognitiva nos conduzem a padrões seletivos de percepção.

[...] chegamos ao impasse de que o que é verdade ou mentira acaba muitas vezes sendo definido pelas ideologias pessoais do homem, o que não é necessariamente algo problemático, manipulador ou até mesmo consciente, mas a conclusão de que nosso pensamento acontece dentro dos limites possíveis impostos por nós ou pela sociedade, em relação a cultura, experiências e educação. A maneira como **percebemos** os fatos é que nos levam a estas conclusões (SALA, 2019, p. 26, grifo da autora).

Seguindo o raciocínio da autora, a forma como percebemos os fatos e o mundo é mediado pelas categorias que nos agrupam em nichos específicos a partir de nossas relações pessoais, classe social, demografia, religião, etnia etc. As redes sociais contribuíram para facilitar a união de padrões comportamentais. Muitas vezes, construímos percepções equivocadas e isso tem a ver com aquilo que o interpretante carrega consigo quando é apresentado a um signo específico.

O problema da verdade é, na visão da autora, a partir de seus referenciais teóricos, estabelecido ora como um caráter abstrato, ora com conotações moralistas, essencialistas ou inatistas. Assim, os indivíduos possuem intrinsecamente uma dada natureza que procura e tende à mentira por motivos, invariavelmente, individualistas e egoístas. Acrescentou-se a essa análise a perspectiva fenomenológica de Peirce. O problema aqui não é sequer conhecer os fatos e o mundo, mas a impossibilidade de se conhecer os signos, devido às ideologias pessoais.

A partir desse referencial teórico adotado fica difícil compreender o que, exatamente, na sociedade, desvirtua os indivíduos obrigando-os a mentir. As mesmas circunstâncias se apresentariam em todos os tempos? As características psicologistas ou inatas podem ser aferidas

em todos os tempos? O fenômeno das notícias pode ser situado somente no terreno da questão da verdade ou podemos localizá-lo e especificá-lo historicamente? Para a autora, o hábito que os indivíduos possuem de fechar os olhos aos fatos, crendo e compartilhando *Fake News*, não surgiu com a tecnologia, mas somente permitiu intensificar esse traço. Poderia supor-se, a partir das constatações da autora, que mentir seja uma capacidade natural, psicológica dos indivíduos, mas ao mesmo tempo Sala (2019) aponta, com base em Deleuze e Guattari, que a sociedade os desvirtua em razão das obrigações sociais.

Considerando que a sociedade não é um conceito abstrato, mas se situa historicamente, *faz falta uma explicação que aborde o que na sociedade os desvirtua*. A autora aponta categorias como “sociedade”, “culturas”, “experiência”, “educação” como fenômenos extrínsecos aos indivíduos e sem gênese ou articulação categorial. No limite, a amarração entre os conceitos se dá pela “percepção” ou pelas “ideologias pessoais”, conceitos também indeterminados em sua gênese histórica e social. Como a autora declaradamente não pretende realizar tal abordagem, acaba recorrendo à psicologia humana como obstáculo para a busca de informações confiáveis. Retomando o primado de Nietzsche:

Acreditamos no que nos motiva, que normalmente é o que confirma as opiniões que já tínhamos. Esse comportamento não é novo, ele sempre existiu, pois quem não gosta de estar certo, de ter razão? A mente é primária nesse aspecto. E há uma forte conexão com essa pós-verdade que estamos vendo se disseminar com força atualmente nesse ambiente informacional moderno nas redes sociais (SALA, 2019, p. 52).

Além disso, se o interpretante carrega consigo toda uma bagagem social e cultural que o faz ter percepções equivocadas, como todos carregam alguma bagagem, não é possível conhecer os fatos em si. Para a autora, a partir de Santaella, notícias são signos, assim como as redes sociais. Todos os elementos se unem pela mediação do signo (um grito, uma música, uma partitura, um livro, etc.), gerando significados, interpretações e percepções para nós. “Toda a carga informacional que adquirimos ao longo da vida nos faz interpretar e, com isso, perceber de maneira única cada signo” (SALA, 2019, p. 71). Estamos condenados a interpretar e nesse processo têm mais força os aspectos emocionais. Ainda que as *Fake News* não sejam um problema de interpretação, mas de um signo que aponta para um objeto de modo equivocado, isto é, uma significação construída com base em premissas enganosas, o potencial semiótico em si não pode se definir, uma vez que quem o define é o interpretante, sujeito às múltiplas intempéries de suas percepções. Tudo o que foi vivenciado orienta as percepções e, como todos temos uma tendência a nos alinhar aos que confirmam nossas crenças convenientes, acabamos nos colocando em bolhas. A autora cita como exemplo o algoritmo do Facebook. Curiosamente,

apesar de fazer menção ao caráter monopolista das empresas, considera que “esse recurso não foi desenvolvido para nos prejudicar e sim com o intuito de facilitar um comportamento já observado como a solução de uma necessidade identificada” (SALA, 2019, p. 72).

No entanto, esse papel empresarial não é irrelevante. Os algoritmos são criados por empresas para atender seus interesses comerciais e também por governos e partidos políticos, inclusive influenciando diretamente em eleições, como indiquei anteriormente. Portanto, não é uma algoritmização neutra. Esse é um dos fatores que poderia contribuir para a autora explicar as “ideologias pessoais” de que menciona, apesar de não explicar o conceito, sua gênese e função social na construção subjetiva dos indivíduos.

No capítulo anterior, ao apresentar o pensamento de Chasin, mostrei que as formas de pensamento, sejam reais ou ilusórias, são produtos da atividade prática real dos indivíduos, e não predisposições ou esquemas inatos que possam traduzir os objetos externos, como a autora aponta baseada em Santaella (SALA, 2019). Se, em lugar de partir de conceitos abstratos como “a verdade” ou “a mentira”, o pensamento se debruça sobre a *atividade prática* dos indivíduos, pode constatar que, nesse caso, estão inseridos em um momento histórico específico cujo tipo de tecnologia – as redes sociais em um sistema mundial de informação – são geridas basicamente por empresas privadas que controlam a algoritmização; portanto, estas empresas têm uma influência fundamental na forma e no tipo de informações que os indivíduos acessam e, com isso, constroem suas ideologias. Dito de outro modo, interessa mais saber quem está produzindo o falso em pacotes de dados, a quem interessa, como os tem filtrado etc., e menos tratar dos traços morais dos indivíduos que supostamente tendem à mentira por predisposições naturais. Em suma, as formas de produção e circulação do capital reproduzem padrões de informações como mercadorias e por isso devem ocupar espaço, responsabilidade e destaque em estudos sobre o problema das *Fake News*.

As características do pensamento pós-moderno estão aqui claramente evidenciadas. A verdade é uma questão de conveniência e interpretação, e a realidade é um material utilizado, atualizado ou manipulado pelas “ideologias pessoais”. A verdade ou mentira sobre algo é definida pelo interpretante, “que está sujeito a muitas variáveis, mudando assim o rumo do significado do signo” (SALA, 2019, p.73). Na pós-verdade instaura-se uma crise epistêmica, a intensificação de um comportamento consequente da percepção semiótica, uma dada forma de se relacionar com os fenômenos que independe da tecnologia ou, especificamente, do novo contexto digital, ainda que o favoreça.

No mesmo sentido, Cardoso (2019) realiza uma análise de pós-verdade e *Fake News* problematizando o discurso. Citando o *pós-marxista* Laclau, retoma seu conceito de *floating*

signifier: “um significante usado por projetos políticos fundamentalmente diferentes e, em muitos aspectos, profundamente opostos, como meio de construir identidades políticas, conflitos e antagonismos” (CARDOSO, 2019, p. 22). Os momentos da realidade dependem da relação que possuem com outros momentos, sejam da ordem material, sejam do discurso; também, dependem do modo como são posicionados dentro dessa totalidade chamada discurso. Dessa forma, as *Fake News* se tornaram significantes flutuantes. Contribui para essa configuração o fato de estarem inseridas em redes digitais que muitas vezes são alimentadas por controvérsias, muitas vezes para o próprio benefício da “estrutura econômica da internet”, pois as *Fake News* geram engajamento.

Cardoso (2019) localiza o fenômeno da pós-verdade na *sociedade pós-moderna* ou *pós-industrial*, a partir da leitura de Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Manuel Castells, Jean Baudrillard e Alvin Toffler. Em síntese, a partir dos anos 1960, a produção tecnológica e a globalização, com a rede social digital, revolucionaram as relações econômicas e sociais cujo resultado é um mundo inundado por opções simbólicas e informações, uma *Era da Informação*. Esse ambiente criou uma realidade fluida, uma “modernidade líquida”, composta de imagens, simulações e simulacros. São tantas representações que existe um excesso de realidade, uma hiper-realidade espetacular, mas que afinal significa o fim da própria realidade. Agregue-se a essa situação uma característica inata dos indivíduos: mais uma vez aparece aqui sua tendência para acreditar em informações que confirmam suas crenças, como sugere a *teoria do viés de confirmação* de Ray Nickerson e a *teoria da dissonância* de Leon Festinger.

Como se pode ver, as reflexões sobre a pós-verdade se fundamentam ou resvalam em fundamentos do pensamento pós-moderno. Contra isso, recorri a alguns pensadores que tratam de forma crítica o conceito de pós-modernidade e seus traços gerais, notadamente a descrença na possibilidade de um conhecimento verdadeiro sobre a realidade, que possa ser apreendido pelo sujeito.

Em contraposição, recorri primeiramente a Souza (2018b), que analisou o fenômeno da pós-modernidade, da pós-verdade e das *Fake News* como consequências sociais e ideológicas das mutações no sistema metabólico do capital. O *irracionalismo* e a *decadência ideológica* radicados no final do século XIX seriam o berço dessas transformações. “A pós-verdade poderia, nesse sentido, ser descrita como uma projeção contemporânea das ideias pós-modernas na mentalidade hegemônica do cotidiano das populações em tempos de turbo-capitalismo digital” (SOUZA, 2018b, p. 5).

João Evangelista (2006) contribui para compreender as transformações subjetivas nos indivíduos em sua relação com as informações, em meio às mutações radicais na produção e no

trabalho, quer dizer, no processo de desenvolvimento capitalista, notadamente na segunda metade do século XX. Segundo o cientista social, a partir dos anos 1950 com o Plano Marshall ocorre uma recuperação econômica dos países industrializados europeus, no Japão e também nos EUA. A economia é impulsionada, cresce a urbanização e surgem novos hábitos de consumo e valores culturais. Ao mesmo tempo, uma crítica a esse novo ambiente é expressa nos movimentos sociais, como a contracultura e o feminismo encarnados no Maio de 68 na França.

Na sequência, nos anos 1970, essa onda de crescimento arrefece e o capitalismo vive uma nova crise econômica. Na década seguinte, se por um lado o capitalismo começou a assentar-se em novas bases de acumulação, a URSS gradualmente se enfraquece rumo à sua derrocada. A partir desse momento, qualquer política que represente a intervenção do Estado na economia é rejeitada. No bojo desse pensamento e entrelaçado com a retração econômica, o Estado de Bem-Estar Social entra em decadência.

A saída encontrada para a crise econômica foi uma “reestruturação produtiva”, a nova organização do trabalho com o *toyotismo*. Uma das características do novo modelo foi a inovação tecnológica no campo dos processos comunicativos, sobretudo a partir das redes de satélites conectadas mundialmente. Ao mesmo tempo, o modelo toyotista transformou as antigas grandes fábricas fordistas em unidades pulverizadas no mundo todo, porém interligadas pela mesma lógica de organização do trabalho e pela circulação. Todas essas características compuseram os conceitos de *globalização* e *neoliberalismo*. Esse momento histórico representou mudanças subjetivas e culturais, como sintetiza Evangelista:

Essas transformações incidiram diretamente sobre as formas através das quais os homens sentiam e representavam para si mesmos o mundo existente. Há uma sensação cada vez mais disseminada de irrealidade, de vazio e de confusão. A razão humana é desafiada pelo avanço de processos imateriais e pela constituição de novas esferas de existência virtuais, que se sobrepõem à realidade objetiva. A velocidade dos fluxos de imagens e informações e o processo de desterritorialização que lhes acompanham abalam os mecanismos cognitivos, axiológicos e estéticos desenvolvidos pela modernidade no Ocidente. Houve uma alteração brusca nas relações espaço-temporais que sustentam as formas de representação estética e apreensão lógica da realidade. Tudo parece sofrer a influência da efemeridade, da fragmentação, da indeterminação, da descontinuidade, do ecletismo e da heterogeneidade (EVANGELISTA, 2006, p. 274).

Evangelista identifica o pós-modernismo como um novo padrão cultural¹⁸ emergente nesse momento do capitalismo, a partir principalmente da segunda metade do século XX. Ou

¹⁸ “O pós-modernismo pode se manifestar como cultura pós-moderna e/ou como pensamento pós-moderno” (EVANGELISTA, 2006, p.274).

como denomina Fredric Jameson (2004), é a *lógica cultural do capitalismo avançado ou tardio*. As críticas ao modernismo começaram, segundo Jameson, no âmbito da arquitetura em uma reavaliação do urbanismo. A arquitetura racional moderna teria contribuído para construir cidades cinzentas, monótonas, pensadas técnica e funcionalmente, sem apego ao que é espontâneo, intuitivo, cotidiano e informal.

Ao funcionalismo da arquitetura moderna opõe-se um movimento estruturalista na arquitetura pós-moderna. No âmbito estruturalista, emana a semiologia com seu destaque para o signo. Por isso, na arquitetura pós-moderna a noção de símbolo é fundamental para fazer aquilo que a arquitetura moderna não pôde: comunicar. Os edifícios padronizados não têm dimensão pública e não comunicam. A arquitetura pós-moderna atualiza o estruturalismo para abranger a cultura do século XX e irrompe com inovações que mesclam publicidade, mercadorias, tecnologia e *pop-art*, como símbolos que emanam da nova estética. “Um impulso iconoclasta, talvez um último resquício vanguardista, anima o pensamento pós-moderno”, sintetiza Evangelista (2006, p. 274). O pós-modernismo, que na arquitetura atualiza o estruturalismo, é já um pós-estruturalismo. Essa crítica da arquitetura pós-moderna contra a cultura moderna, com seus limites que afastavam a cultura de massa ou comercial, irá reverberar na arte, na literatura e em práticas culturais.

No pensamento pós-moderno, sobretudo sociológico, o pós-modernismo se manifesta em discursos que observam mudanças no processo produtivo. Jameson (2004) cita, por exemplo, em Daniel Bell, a ideia de “sociedade pós-industrial” ou sociedade de consumo, da informação, *high-tech* etc. Evangelista (2006) também aponta como esses conceitos aparecem em apologetas do pensamento pós-moderno, como Lyotard, para quem a informação, o conhecimento e o discurso se transformam em forças produtivas no contexto de uma sociedade pós-industrial.

No entanto, os pensadores que aqui retomo – Souza, Evangelista, Jameson, Eagleton – constatam, no movimento de acumulação capitalista mundial, as transformações produtivas, culturais e ideológicas que despontaram no século XX. Em síntese, o pós-modernismo é uma agudização da *decadência ideológica burguesa* a partir da virada do século, atado com a reprodução do capitalismo no século XX, com ênfase na particularidade do papel tecnológico e digital desse contexto (SOUZA, 2018b) e produto das tendências fragmentadoras do capitalismo tardio (EVANGELISTA, 2006; JAMESON, 2004; EAGLETON, 1998).

Portanto, noto intersecções entre o fenômeno da pós-verdade e o pós-modernismo, tanto enquanto cultura como enquanto pensamento pós-moderno que corresponde à lógica cultural do capitalismo contemporâneo. Dessa forma, os fatores históricos apontados a partir da segunda

metade do século XIX, que se desdobraram em um novo padrão de acumulação do capital, demandam legitimação ideológica, encontrando essa acomodação na cultura e no pensamento pós-moderno. Segundo João Evangelista,

fazer a celebração orgiástica do advento da pós-modernidade apenas é possível com a elisão das noções de *alienação*, *fetichismo da mercadoria* e da *reificação* e, conseqüentemente, com a recusa teórico-ideológica, nesse momento, de uma *ontologia materialista do ser social* (EVANGELISTA, 2017, p. 8, grifo do autor).

Justamente, encontrei no pensamento de J. Chasin a base ontológica materialista necessária para clarificar, compreender e servir como referencial para uma proposta pedagógica que permita orientar experiências sobre o problema das *Fake News* no ensino de Filosofia.

5 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A revisão de literatura demonstrou que o problema das *Fake News* é sempre tratado com sua consorte pós-verdade. Apontei como problemática que, na prática, nas aulas de Filosofia, a questão das *Fake News* tem criado situações que fazem emergir discussões em torno da questão da verdade. Assim, constatei na obra do filósofo J. Chasin um referencial teórico para construção de uma proposta pedagógica que contribua para a investigação de *Fake News* no ensino de Filosofia.

Neste capítulo, trato da metodologia da pesquisa e da proposta pedagógica, que se materializará por meio de uma sequência didática e da produção coletiva de um *podcast*. A abordagem será qualitativa, com base na pesquisa-ação de Thiollent (1986) e com aportes da Filosofia da educação de Saviani (1996) e Saviani e Duarte (2010) e do ensino de Filosofia de Dias (2010) e Alves e Silva (2016). Os dois últimos são filósofos que deram continuidade ao pensamento de Chasin e, no texto escolhido, fazem indicações para o ensino de Filosofia em consonância com essa linha teórica.

5.1 Pressupostos metodológicos

Retomando o principal referencial teórico, J. Chasin, com sua obra *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*, destaco alguns parâmetros e critérios da ontologia materialista como pressupostos para a elaboração da metodologia da pesquisa. Essa fundamentação teórica encerra uma concepção de verdade baseada na objetividade e na investigação das especificidades imanentes da coisa estudada. O tratamento que Chasin estabelece para a questão da verdade e do método científico se sustenta na obra de Marx.

Para Chasin, a verdade não é uma relação, mas algo próprio do ser. Como a realidade preexiste à pesquisa, deve-se partir do imediatamente dado, sem certezas iniciais ou apegos a complexos ideais apriorísticos. O ser tem prioridade ontológica. Isso exige um comportamento investigativo que explique a coisa imanentemente. Com isso, a pesquisa deve ser regida pela *lógica específica do objeto específico*.

Quando a pós-verdade – um contexto no qual sentimentos e opiniões importam mais que os fatos – tem sido relacionada a produção e disseminação de *Fake News*, a importância da retomada de Chasin para essa pesquisa está em estabelecer que a verdade não é uma idealidade autossustentada, nem pode partir de construções prévias, nem emana do terreno das opiniões.

Deve, sim, ser buscada e investigada na prática; não a partir de ordenamentos subjetivos apriorísticos.

Ademais, cada entificação concreta pode ser apreendida mentalmente. Chasin fornece algumas pistas de como fazer uma investigação que priorize as características imanentes da coisa estudada. Em suma, tanto os critérios quanto o *locus* da verdade são objetivos e devem ser buscados na investigação prática. Por isso, todos os procedimentos metodológicos são orientados para criar um ambiente de investigação em que os alunos possam assimilar esses pressupostos e associadamente constatar formas mais adequadas de diagnóstico e checagem de notícias.

Dessa forma, esse problema concreto – as *Fake News* –, que como relatei repercutiu no cotidiano e na escola, pode ser tratado de forma filosófica. Os alunos podem analisá-lo como um *problema filosófico*. Para explicar o que seria um problema filosófico, recorro mais uma vez a Dermeval Saviani (1996) em *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Sua compreensão do tema tem afinidades com o pensamento de J. Chasin e pode ser sintetizada da seguinte forma: um problema é uma questão cuja resposta é desconhecida e se necessita conhecer. Em outras palavras, é uma necessidade que se impôs objetivamente e foi assumida subjetivamente.

O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí o que é Filosofia. Isto significa, então, que a Filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão (SAVIANI, 1996, p.16).

Reflexão é aqui compreendida a partir de sua raiz latina, “*Reflectere*”, no sentido de ‘voltar atrás’, ‘que retoma, revisa, reconsidera’. Um pensamento que avalia a si mesmo medindo-se com o real. Saviani elenca algumas especificidades para que essa reflexão seja, de fato, filosófica. Deve ser *radical*, no sentido de buscar até as raízes os fundamentos da questão; *rigorosa*, com métodos bem definidos, questionando a “sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensinar”; deve analisar o problema com um viés de *conjunto*, inserindo-o em um contexto, ou seja, não de modo parcial, e aqui se evidencia uma diferença com relação à ciência, por exemplo (SAVIANI, 1996, p. 16).

Necessariamente, nenhum problema é estritamente artístico, filosófico, científico etc. Segundo Saviani, “A atitude que o homem toma perante os problemas é que é filosófica, científica, artística ou religiosa ou de mero bom senso” (SAVIANI, 1996, p. 19). Mas alguns problemas, pela sua “magnitude” em condições concretas que o homem se encontra, exigem

uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto. Proponho criar uma atitude filosófica que permita estudar as *Fake News* como um problema filosófico, utilizando como referencial teórico J. Chasin e desenvolvendo uma sequência didática que culmina, como produto pedagógico, na construção de coletiva de um *podcast*.

Além do problema central – *Fake News* – ser tratado filosoficamente, no decorrer do processo prático investigativo os alunos terão contato com textos filosóficos para mediar e provocar as discussões, sendo eles mesmos problemas filosóficos em uma concepção convergente ao referencial teórico adotado e à questão central. Assim, aquilo que é produzido pela tradição filosófica aparecerá como um material de exame e reflexão. O texto de Alves e Silva (2016), “Ensino de Filosofia ou o Conteúdo da Filosofia e a Filosofia como Conteúdo”, trata da importância do texto filosófico como “um *pretexto* e um ponto de partida da produção de novas formas reflexivas” (ALVES; SILVA, 2016, p. 397). Os autores apontam a importância da utilização do texto filosófico no ensino de Filosofia, por várias razões.

A primeira a destacar é a existência mesma de uma articulação semântica e lógica não observada e experimentável nas situações mais comuns da vida social. Ou seja, o contato com uma forma expressiva exigente, que desafia a curiosidade e o entendimento, já seria de *per se* um elemento favorável ao uso da Filosofia como conteúdo. A segunda camada que pode ser destacada é a apresentação, como acima se referiu, de uma alternativa à adesão imediata e acrítica dos juízos e preconceitos do senso-comum. Uma terceira dimensão, intimamente conexas às duas anteriores, remete à forma de tratamento racional dos problemas, que não começa - ao menos em tese, não deveria principiar - por presunções absolutas ou dogmas, mas pela interrogação argumentativa de um dado objeto **como problema** reflexivo. E aqui, o conteúdo da Filosofia pode ser encaminhado como um convite propedêutico ao exercício da sua natureza dialógica e argumentativa (ALVES; SILVA, 2016, p. 400, grifo dos autores).

Um outro aspecto apontado pelos autores é que, indicando textos filosóficos, pode-se também desfazer a falsa impressão de que os problemas enfrentados são recentes e pessoais, quando, ao contrário, são relacionados com a história da humanidade. Permitem-se ao aluno outras percepções para além de seu horizonte. Por isso, ao tratar da questão das notícias falsas, aparecem questões que estão presentes desde a infância da humanidade, como a verdade e o conhecimento.

A partir desses princípios teóricos, utilizei procedimentos metodológicos consoantes com a proposta pedagógica que pretendo construir. As estratégias e as técnicas aplicadas no estudo do objeto, na pesquisa com os alunos, na captação e análise da informação social partem de referenciais teóricos que podem contribuir para o ensino de Filosofia através da investigação de *Fake News*.

O tratamento das atividades a serem desenvolvidas é orientado por uma tendência qualitativa, partindo dos critérios da pesquisa-ação conforme a abordagem de Thiollent (1986). No conjunto, trata-se de técnicas e estratégias para desenvolvimento da pesquisa na sala de aula, coleta, registro, processamento, análise e exposição de dados e resultados, resolução de problemas e organização de ações sociais.

A pesquisa qualitativa, em sua forma de pesquisa-ação, converge com os propósitos desse projeto, que pretende estimular e compreender a interação e ação de todos os sujeitos envolvidos de forma participativa e colaborativa. A pesquisa qualitativa não exige que as informações quantitativas sejam descartadas, mas a ênfase é dada aos procedimentos argumentativos e qualitativos. Na pesquisa-ação o pesquisador não é apenas um observador dos comportamentos dos indivíduos dentro da situação investigada. Pesquisadores e participantes estão associados de forma prática, envolvidos em torno de um problema coletivo. Portanto, na posição estabelecida por Thiollent como pesquisa-ação, um pesquisador não é um coletor de dados empíricos e quantitativos que são dispostos em padrões positivistas estabelecidos previamente, mas criador de um *ambiente investigativo* que permite aos sujeitos envolvidos agir de forma *não-trivial* diante de problemas relevantes que são sentidos por todos. Em suma, ele processa de forma científica o conhecimento produzido em situações interativas.

Precisamente por esses traços gerais da pesquisa-ação é que posso utilizá-la no ensino de Filosofia como ferramenta metodológica para a investigação de um problema real e relevante: *Fake News*. Já apontei como esse problema se refletiu na sala de aula e na vida de meus alunos, a ponto de repercutir nas aulas de Filosofia. Posso agora tratá-lo de forma sistemática e orientada, com ação e participação de cada estudante, não como informantes ou cobaias, mas como sujeitos de pesquisa que podem produzir parâmetros no diagnóstico de *Fake News* bem como análises filosóficas do problema.

Essa ação que o método de Thiollent estabelece não precisa ser imediatamente resolutiva do problema em questão, mas pode estar direcionada para um processo de construção, esclarecimento e produção de conhecimentos sobre o fenômeno tratado, de forma que os objetivos da pesquisa-ação possam ser práticos e, simultaneamente, de conhecimento. Investigando as *Fake News*, trata-se mais do segundo caso, de um objetivo voltado para a sensibilização a respeito do problema. Entretanto, tal investigação implica habilidades práticas transformadoras, como a capacidade de compreender e refletir sobre o problema, identificar *Fake News* e investigá-las com ferramentas do universo filosófico.

A mobilização coletiva em torno de problemas e ações concretas torna a pesquisa-ação um ambiente favorável à construção de dispositivos dialógicos, como pretendo. É tanto espaço

que propicia a ação e reflexão dos sujeitos diante do problema central, como instrumento de captação de informações que não poderiam ser apreendidas em uma observação passiva. Quer dizer, algumas atividades investigativas nas aulas de Filosofia, segundo esta proposta, podem abrir o espaço para a discussão de problemas filosóficos que permitam abordar o problema das *Fake News*. Nessas atividades é possível examinar como os alunos entendem esse fenômeno, como podem explicar e encontrar na prática métodos de investigação.

Além disso, a sequência didática com produção do *podcast* permite a construção de processos argumentativos próprios da pesquisa-ação. Segundo Thiollent, a teoria da argumentação “diz respeito aos procedimentos ou regras de constituição dos debates públicos, das deliberações jurídicas e das discussões em diversos campos de atuação, inclusive o das Ciências Sociais, quando concebidas num quadro não positivista” (THIOLLENT, 1986, p. 30). Dito de outro modo, na investigação social, o conceito de argumentação pode substituir a noção de demonstração, muito utilizada nas Ciências Exatas, sem perder o rigor científico. As situações de diálogo e as ações deliberativas daí emanadas podem ser avaliadas qualitativamente com base em alguns aspectos:

a) na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes; b) nas “explicações” ou “soluções” apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes c) nas “deliberações” relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados; d) nas “avaliações” dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada (THIOLLENT, 1986, p. 31).

O conceito de argumentação na pesquisa social, a partir de Thiollent, parece ser um caminho fecundo no ensino de Filosofia. Desde pelo menos Aristóteles, o estudo da argumentação está presente na Filosofia, uma vez que o discurso argumentativo é uma das características imprescindíveis à atividade do filosofar¹⁹ e também uma das habilidades requeridas nos dispositivos legais para o Ensino Médio na disciplina de Filosofia²⁰.

Interessa-nos nessa pesquisa investigar o problema das *Fake News* por meio do conteúdo filosófico abordado nas aulas, nas rodas de conversas e na produção textual para o *podcast*. Em todos os momentos ocorrerá o processo argumentativo, conforme as características da pesquisa-ação acima elencadas: na colocação do problema das *Fake News* como objeto de

¹⁹ Sobre isso, o leitor pode consultar o artigo “Sobre o lugar da argumentação na Filosofia como disciplina” de Patrícia Del Nero Velasco (2017).

²⁰ “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2018, p.9).

estudo; nas explicações; nas “soluções”; nas deliberações apresentadas pelos alunos e pela professora; e nas avaliações dos resultados.

De modo geral, a pesquisa-ação opera a partir de algumas instruções ou diretrizes na forma de encarar os problemas que estão sendo investigados. Por isso, nesse momento, metodologia e referencial teórico-filosófico se entrecruzam. O processo de investigação, tal como abordado por J. Chasin, é o fio condutor no processo de investigação das *Fake News*, tendo como ponto de partida que a veracidade das notícias não pode ser estabelecida de imediato, por apriorismos e de forma intuitiva, mas deve ser investigada na atividade prática. Assim, no processo de pesquisa, os estudantes poderão compreender quais critérios mais gerais podem determinar a veracidade de uma notícia.

Outro aspecto importante da pesquisa-ação é a formulação de *hipóteses* que permitem ao pesquisador “organizar o raciocínio estabelecendo ‘pontes’ entre as ideias gerais e as comprovações por meio da observação concreta” (THIOLLENT, 1986, p. 35). A hipótese que analiso – de que o ensino de Filosofia pode contribuir na compreensão e investigação das *Fake News* – pode ser testada por meio da observação concreta nos momentos da pesquisa social: nas discussões sobre o problema em questão, na análise das atividades investigativas práticas realizadas pelos alunos e na criação do produto pedagógico.

No mesmo sentido, a pesquisa-social tem características próprias com relação à questão das *inferências* e das *generalizações*, que coincidem com os objetivos da pesquisa. De um lado, os pesquisadores fazem generalizações teóricas sobre as situações observadas; de outro, os participantes fazem as suas, a partir de outros parâmetros. De todo modo, após um processo de comparação, as *generalizações populares* podem ser cotejadas com as *generalizações teóricas*, comparando saber informal (considerado aqui como aquele adquirido na experiência concreta dos participantes) e formal (aquele dos especialistas, dotado de maior nível de complexidade e de abstração típico da pesquisa teórica). Mais do que isso, pode haver um diálogo e uma compreensão para ação comum diante dos problemas estudados. Por isso, durante as atividades praticadas, as informações obtidas tanto nas aulas de Filosofia como na produção do *podcast* são elementos importantes para produção de conhecimento e associação com a pesquisa teórica.

Certamente, há de se ter um certo controle, porque nas generalizações populares podem-se encontrar “exageros, unilateralidades, ou erros cometidos em função do predomínio de uma ideologia ou de crenças particulares”. Por outro lado, “às vezes, o bom senso popular está mais próximo do que se pode chamar de verdade em termos realistas” (THIOLLENT, 1986, p. 38). O papel do pesquisador está precisamente em analisar e reconhecer zonas de compatibilidade e

de incompatibilidade, bem como defeitos de generalização, como por exemplo conclusões calcadas em poucas informações ou carentes de observação e reflexão.

Em suma, em termos de objetivos de conhecimento, a pesquisa-ação pretende: coletar informações; construir conhecimentos por meio da comparação dos saberes formal e informal obtidos de forma dialogada entre pesquisadores e participantes; produzir orientações para resolução e planejamento de ações; e emitir possíveis generalizações obtidas em todo esse processo.

Por isso, metodologicamente, pretendo seguir o direcionamento da pesquisa-ação em seus vários aspectos: na pesquisa teórica de outras experiências similares no ensino de Filosofia, que constitui uma revisão da literatura; na reflexão sistemática sobre o tema, que leva a uma compreensão das linhas gerais do fenômeno das *Fake News*; e nos conhecimentos trazidos e obtidos pelos alunos durante as atividades investigativas e rodas de conversas para a elaboração do produto pedagógico. Na pesquisa social, os alunos também podem produzir guias para a investigação de *Fake News*, disseminando formas de diagnosticá-las conforme seu próprio aprendizado investigativo prático. No final da pesquisa, emerge uma sequência didática que pode contribuir para que outros professores trabalhem o tema da investigação das *Fake News* no ensino de Filosofia.

Com relação à organização prática, a pesquisa-ação é orientada em diversas fases: 1) um momento exploratório; 2) definição do tema da pesquisa; 3) colocação dos problemas; 4) elaboração do referencial teórico a partir da problemática da pesquisa e das hipóteses; 5) realização de seminário que reúne as principais técnicas da coleta e discussão das informações obtidas na pesquisa.

A fase exploratória é o momento de diagnóstico dos problemas da situação investigada, das expectativas, das características e do tipo de interesse dos participantes na pesquisa, o que pensam sobre o problema em questão – as *Fake News* etc. Diferentemente de uma pesquisa em que os participantes são meros informantes, na pesquisa-ação, “após o levantamento de todas as informações iniciais, os pesquisadores e participantes estabelecem os principais objetivos da pesquisa” (THIOLLENT, 1986, p. 50). Por isso, os primeiros passos da pesquisa em sala de aula pretendem ser exatamente essa fase exploratória, como explicarei adiante.

Em alguns casos, a definição do tema da pesquisa é feita de antemão; de todo modo, na pesquisa-ação, é determinado pela natureza e necessidade de pesquisadores e participantes, devendo ser associado a um problema prático, relacionado a um campo bem delimitado. Já expus que a questão das *Fake News* foi escolhida como tema de pesquisa precisamente porque

emergiu nas aulas de Filosofia. Colocada a problemática, em caráter de hipótese, pretendo situar a análise e nortear a pesquisa a partir dos referenciais teóricos já especificados.

Em relação ao campo de observação, da amostragem e da representatividade qualitativa, como o tamanho do campo de pesquisa não é grande – sendo 26 alunos do 1º ano do Ensino Médio –, creio ser desnecessário trabalhar com amostras: é possível abordar o conjunto do grupo que aceitou participar da pesquisa.

5.2 Lócus da pesquisa: a escola e os estudantes

O lócus da pesquisa é uma escola privada, localizada no município de João Pessoa, com turmas do ensino maternal, infantil, fundamental e médio. A escola foi fundada em 1984 e é conhecida por valorizar um ambiente de proximidade com a família. Em geral, os professores têm formação com pós-graduação, atuando no ensino público e privado ou somente no ensino privado. Costumeiramente, não há graves problemas de disciplina. Por outro lado, existem casos recorrentes de alunos com quadros diagnosticados de depressão, estresse e ansiedade.

A escola situa-se em um bairro de classe média e média alta com boa infraestrutura social. Por isso, possui prédios separados para cada modalidade de ensino com bom espaço físico e condições adequadas para aprendizagem nas salas de aula: organização, limpeza, ar-condicionado, equipamento de multimídias, sala de informática, biblioteca, laboratório de química, *ballet*, música, espaço recreativo amplo, acesso a portadores de deficiência física e quadra poliesportiva. É uma escola tipicamente privada e estruturada para um público das classes média e alta.

Como na educação privada em geral, uma das prioridades da escola é preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por isso, o conteúdo é programado aula a aula para cobrir de forma ampla as competências, habilidades e exigências do ENEM. Todo o planejamento escolar parece ser voltado para essa finalidade. Na verdade, nos últimos anos, nas escolas privadas, sequer existe a exigência de um planejamento anual realizado pelo professor. Habitualmente, ao escolher o livro didático, a escola privada também opta por todo um sistema de ensino com planejamento cotidiano e anual, sistema de provas e simulados, conteúdos complementares e dados estatísticos da aprendizagem dos alunos por disciplina e em comparação com outras escolas.

Todo esse modelo faz que a centralidade do ensino repouse estritamente no conteúdo, tal como elaborado e direcionado pelo sistema de ensino escolhido. Por isso, é fundamental que os professores consigam cumprir o currículo de forma completa. Os simulados ocorridos

regularmente testam se isso está ocorrendo, pois tanto a coordenação das escolas, como pais e até mesmo alunos costumam questionar professores caso o conteúdo dessa avaliação não tenha sido ministrado. Como a carga de avaliações (parciais, trimestrais e simulados) é muito constante, os professores estão sempre apreensivos para conseguir finalizar os conteúdos a tempo, principalmente nas disciplinas com pouca carga horária. Muitas vezes, ao atender às demandas do cotidiano escolar, resta pouco tempo para elaboração e execução de atividades extracurriculares. Habitualmente, a própria escola é quem desenvolve essas atividades extracurriculares de forma unilateral, sem a iniciativa dos professores e, invariavelmente, são ações voltadas para o próprio ENEM ou em torno da escolha de profissões, como visitas a universidades particulares.

Na disciplina de Filosofia, encontro algumas dificuldades, porque o conteúdo para o Ensino Médio foi condensado em dois anos. Em outras palavras, o conteúdo para a primeira e segunda séries foi ampliado para abranger praticamente todos os temas/escolas da história da Filosofia, tal como tem sido aplicado tradicionalmente no Ensino Médio, até a contemporaneidade, sem que, contudo, a quantidade de aulas tenha sido aumentada. Além disso, as poucas aulas ainda são ocupadas pelas referidas atividades extracurriculares voltadas para o ENEM e o mundo do trabalho, como simulados, visitas de profissionais de diversas áreas, preparações para as maratonas de provas etc. Consequentemente, como as aulas de Filosofia, Sociologia e História da Arte são no período vespertino, algumas delas acabam sendo utilizadas para essas atividades aleatórias. Como em Filosofia tenho somente 32 aulas anuais, e considerando que algumas delas são subtraídas para outras atividades, restam pouquíssimas aulas para cuidar de todo o conteúdo exigido, para que os alunos possam fazer os simulados e, ainda, para que seja desenvolvida esta pesquisa sobre as *Fake News*.

Por último, ainda que não menos significativo, os docentes têm vivenciado situações constrangedoras ou mesmo violentas dos adeptos (algumas vezes, pais ou alunos) do assim chamado movimento Escola Sem Partido (ESP)²¹, que surgiu em 2004 mas tem ganhado repercussão nos últimos anos. A partir de minha prática docente, constato que nas escolas privadas é comum (ou pelo menos mais do que nas escolas públicas) ter-se pais ou alunos que acusam os professores, notadamente das Ciências Humanas, de estimular comportamentos subversivos nos estudantes e impor conteúdos ideologicamente de esquerda na educação básica e mesmo no nível superior. A questão extrapolou o debate cotidiano e chegou aos tribunais. As

²¹ Segundo a página do movimento: “Escola Sem Partido é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras [...]” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

assembleias estaduais e municipais foram pressionadas para elaborar e estabelecer projetos de lei que legitimassem as ideias do ESP. Particularmente, como professora de Filosofia, vivenciei situações de constrangimento diante da abordagem de conteúdos considerados para esse movimento “ideologicamente subversivos”. Por tudo isso, é importante ressaltar que essa proposta para o ensino de Filosofia foi criada dentro dessas circunstâncias.

Algumas estratégias foram adotadas, como tentar utilizar o mínimo possível de aulas. Além disso, na apresentação da pesquisa, foi demonstrada aos alunos a sua importância inclusive para o ENEM, no sentido de tratar de atualidades, estimular o espírito crítico e a redação. Por isso, em alguns momentos do percurso, retomei os conteúdos estudados durante o ano em Filosofia.

Apesar dos obstáculos, a escola nas figuras da coordenação e da direção mostrou-se receptiva ao desenvolvimento dessa pesquisa, pois algumas atividades em torno do tema – *Fake News* – já haviam sido realizadas em minha disciplina, como relatei anteriormente, provocando interesse e participação dos alunos. Além disso, o desenvolvimento dessa pesquisa pode ser mais uma oportunidade de desvencilhar a Filosofia desse formato conteudista e aproximar a disciplina dos questionamentos e necessidades que os alunos trazem para a escola.

Os sujeitos dessa pesquisa são alunos do 1º ano do Ensino Médio que têm aulas no período matutino e vespertino. O ano letivo é subdividido de modo trimestral. A turma tem 26 alunos, com relativa equivalência de idades, entre 15 e 16 anos. Os estudantes são majoritariamente brancos, filhos(as) de profissionais liberais e donos de comércios. É preciso destacar, devido ao caráter das atividades que serão desenvolvidas, que os alunos possuem em geral boa habilidade de leitura e escrita.

Como as turmas são pequenas, as aulas costumam ser no formato de roda de conversa. Essa turma específica demonstra grande interesse em Filosofia e participa ativamente das discussões em sala de aula. Demonstrem entusiasmo e curiosidade e disposição para tratar de temas do cotidiano, sobretudo a política. Em experiências realizadas na escola em torno do tema em questão, essa foi uma das turmas mais engajadas e produtivas.

5.3 Planejamento: primeira versão elaborada para o ensino presencial

Este planejamento foi construído para ser aplicado em condições normais, isto é, no ensino presencial. Com a suspensão das aulas em razão da pandemia mundial da COVID-19, não foi possível aplicá-lo. Entretanto, não abandonei os pressupostos metodológicos que o animam.

Em linhas gerais, essa primeira versão prevê alguns procedimentos e técnicas, como rodas de conversa, leitura, discussão e produção em torno de textos filosóficos; verificação de fontes por meio da análise dos *sites*/páginas que emitiram o conteúdo; buscas reversas (quer dizer, por meio da imagem, e não por texto) para verificar em que *sites* ela foi reproduzida (o que pode dar pistas sobre sua veracidade); pesquisa de dados quantitativos por meio da busca em instituições especializadas em pesquisas estatísticas; pesquisa em outros meios para além da fonte original, como as agências de checagem de notícias, por exemplo.

Em todo o processo a questão filosófica da verdade e da possibilidade de conhecê-la é tratada diante desse objeto concreto: as *Fake News*. No final do percurso, os alunos podem sintetizar as ferramentas que encontraram e usaram para indicar caminhos de diagnósticos de *Fake News*. Esse processo investigativo pode ser compartilhado pela construção coletiva de um *podcast*, a partir de possibilidades que alguns *sites* e aplicativos fornecem, demonstrando aos alunos as potencialidades da tecnologia quando bem manuseada.

A sequência didática inicialmente pensada contém atividades para um trimestre, a ser aplicadas no 1º ano do Ensino Médio com a produção final de uma edição de *podcast* em que os alunos demonstram conhecimentos apreendidos durante a experiência: posicionamentos relativos à questão da verdade; métodos/técnicas e formas de investigação; e reconhecimento de *Fake News*.

Em suma, as etapas são intermediadas por momentos de investigação que representam, simultaneamente, passos na construção do produto pedagógico. Conforme Thiollent, na pesquisa-ação, “os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo” (THIOLLENT, 1986, p.21). Assim, em vez de o professor-pesquisador apontar de forma direta métodos de investigação de *Fake News*, gradualmente os alunos mesmos podem descobri-los nas próprias etapas de investigação em consonância com o referencial teórico-filosófico aqui fundamentado. Cada etapa pode ser objeto de análise, e o momento inicial pode ser comparado com o momento final da pesquisa, para compreender o progresso dos alunos. Em suma, as etapas são:

- 1) exploração e sensibilização do tema;
- 2) escolha coletiva de temas de investigação;
- 3) jogos/processos investigativos;
- 4) leitura e atividades de análise de textos filosóficos;
- 5) produção permanente e coletiva de um guia-mural;
- 6) produção coletiva de um *podcast*.

Nesse percurso, métodos de investigação de *Fake News* e um *podcast* são construídos coletivamente como em um ciclo:

Figura 2 - Ciclo representativo das atividades a serem desenvolvidas



Fonte: dados da pesquisa.

O objetivo da sequência didática é que a cada etapa os alunos descubram mecanismos de investigação e também possam reconhecer problemas para os quais os mecanismos aprendidos nas fases iniciais não sejam suficientes, de modo que tentem responder a eles. Dito de outro modo, os critérios de verdade são estabelecidos gradualmente, a partir da prática do processo de investigação, conforme a perspectiva metodológico-filosófica aqui adotada. A seguir, apresentarei as etapas desta sequência didática.

Atividade I: 1 hora/aula

Apresentando a pesquisa

Em caráter **exploratório** conforme à pesquisa-ação, nessa aula, por meio de roda de conversa, o professor apresenta a pesquisa aos alunos por meio de uma conversa sobre algumas notícias.

Devem ser apresentadas várias notícias impressas, tanto falsas quanto verdadeiras, como forma de apresentar o problema concreto: produção e disseminação das *Fake News*. Depois de analisar as notícias, os alunos podem *especular* quais consideram verdadeiras e quais consideram falsas. Essas notícias, quando tenham caráter insólito, criam um ambiente lúdico que faz os alunos se interessar por elas como se estivessem desvendando enigmas.

Nessa aula, os alunos podem fazer uso do celular. Uma vez que tenham analisado as notícias, podem pesquisar brevemente na internet (cerca de 15 minutos) se são verdadeiras ou falsas. Como se trata de um momento de apresentação e sensibilização do tema, não é hora de fazer análise rigorosa das informações. Esse passo é facilitado se as notícias escolhidas já tiverem sido tratadas e investigadas por agências e portais de checagem de fatos. Logo, uma pesquisa inicial das manchetes deve remeter a essas investigações.

Considerando os erros de avaliação inicial, já se pode indicar aos alunos que, nesse caso, a intuição, o empírico imediato ou a mera especulação não podem produzir conhecimento verdadeiro. É possível cotejar esse momento com os conceitos de *doxa* e *epistême*, estudados nas aulas iniciais de Filosofia. Depois, pode-se iniciar um diálogo em roda de conversa com base em algumas perguntas reflexivas. Por exemplo:

Vocês sabem dizer quais notícias são falsas e quais são verdadeiras? Como vocês podem saber? Vocês costumam receber Fake News? Costumam verificar se são falsas ou verdadeiras? Onde? Como? Já compartilharam alguma notícia que parecia ser falsa? Já ouviu falar de alguma consequência negativa devido a uma notícia falsa?

Essa primeira etapa pretende apresentar o projeto, sensibilizar os alunos e situá-los a respeito do problema que será tratado no decorrer do projeto pedagógico-filosófico. Ainda nesse primeiro momento, já é possível abordar implicitamente alguns aspectos do referencial filosófico adotado. Já aqui os alunos podem aprender na prática que não é possível determinar se uma notícia é verdadeira ou falsa simplesmente pela sua aparência. A intuição aqui não aproxima da verdade. Imputações, constatações com base no puramente empírico não podem demonstrar a veracidade das notícias. O empírico não é o concreto real. Este só pode ser alcançado em um processo mediado por abstrações razoáveis conforme abordado na fundamentação teórica. Isto é, parte-se do empírico e, por um processo investigativo de depuração das informações, chega-se ao concreto pensado, a apropriação do mundo pelo pensamento. Assim, a posição ontológica de J. Chasin exige um comportamento que explique as coisas imanentemente, através de investigação e não pelo julgamento intuitivo.

Como reflexão para aula seguinte, os alunos recebem um **texto filosófico** sobre a questão da aparência/fenômeno *versus* essência. Os alunos devem ler o texto e fazer a análise conforme a recomendação abaixo.

Em consonância com a orientação chasiniana, o texto escolhido é um trecho do capítulo do livro *Dialética do concreto* de Karel Kosík (1969). O capítulo “O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição” aponta que a atitude do indivíduo diante da realidade não é a de um “abstrato sujeito cognoscente” apartado do mundo que analisa a realidade especulativamente, mas de um ser que age objetivamente para atingir os fins que lhe interessam. No entanto, “a existência real” e as formas fenomênicas aparentes são diferentes: muitas vezes as últimas são completamente diferentes da primeira e seu conceito correspondente. Assim,

os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade (KOSÍK, 1969, p. 9-10).

Por outro lado, o mundo fenomênico não é separado da essência, podendo indicar a essência mas também a esconder. A própria essência não é isolada e absoluta. O fato é que não se manifesta imediatamente, mas através do fenômeno. Portanto, “A realidade é unidade de fenômeno e essência”, que pode ser conhecida e descrita mediante a atividade rigorosa da ciência e da Filosofia para captar sistematicamente a coisa em si. Kosík retomando Marx relembra que “Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a Filosofia seriam inúteis”.

Nesse momento, o professor também entrega a orientação de leitura abaixo para os alunos que devem trazer por escrito as respostas para discussão no início da próxima aula:

1. *Leia o texto calmamente.*
2. *Identifique o problema filosófico²²:*
 - a) *De forma geral, qual o problema filosófico abordado no texto?*
 - b) *Quais palavras você não conhece? Procure o significado no dicionário e anote.*
 - c) *O que o autor concluiu sobre esse tema?*

²² O termo “problema filosófico” no sentido em que é referido nesse momento foi abordado em capítulo específico do livro didático dos alunos, cujo tema era precisamente: “Problemas filosóficos”. Nessa etapa, os alunos podem ser orientados a revisar e retomar essa temática no próprio livro didático e nas anotações de aula.

Atividade II: 1 hora/aula

A questão da verdade

Nessa aula, novamente em roda de conversa, ocorre uma discussão sobre o texto filosófico indicado na aula anterior.

Em um segundo momento, inicia-se um debate sobre a questão da “verdade”. O objetivo é descobrir quais questionamentos e hipóteses os alunos levantam sobre esse tema. O professor entrega uma folha que contém ao centro a palavra “verdade” e ao seu redor balões de perguntas em branco para que escrevam seus questionamentos. Algo como um *brainstorming* ou “chuva de ideias”. É importante que fique claro que eles não devem partir de nenhuma definição *a priori*, mas de perguntas, sem certezas iniciais.

A hipótese é que os alunos formulem questões como: *O que é verdade? Como conhecê-la? Existem critérios? Caminhos metodológicos? A verdade é absoluta ou relativa? Existe verdade? Como demonstrá-la? A verdade é igual para todos os indivíduos? A verdade é a-histórica? A verdade é passível de transformação? Todos podem chegar à verdade? Existem obstáculos para se chegar à verdade? Quais?*

A princípio, serão dados alguns minutos para que os alunos reflitam e escrevam as questões em torno desse núcleo. Depois, pode-se debater sobre o que escreveram e eles poderão concluir as informações de suas folhas conforme o que acharam interessante ou pertinente no diálogo com a turma. O material escrito deverá ser entregue ao professor e poderá ser utilizado posteriormente na análise de dados para acompanhamento da evolução do processo filosófico.

Segundo Chasin (2009), qualquer questão abstrata deve ser tratada ontologicamente, a partir da lógica específica do objeto específico. Portanto, o veículo concreto para discutir essa questão são as *Fake News*. A partir da próxima aula, deve-se investigá-las e discutir, concomitantemente, a questão da verdade. Para fazê-lo, o ponto de partida é um **texto filosófico** que será entregue aos alunos, a segunda das teses Ad Feuerbach:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não-realidade de um pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica (MARX, 2007, p. 533).

Essa tese foi abordada anteriormente ao tratar do pensamento e obra de J. Chasin como um de seus arrimos para a fundamentação ontoprática do conhecimento. Portanto, inicialmente, é realizada a leitura coletiva e discussão da tese.

Atividade III: Questionário no contraturno

Sondagem dos interesses

Nessa etapa, é criada uma sala de aula virtual com a turma na plataforma Google Classroom²³ para definir, a princípio, **temas que sejam de interesse dos alunos e que possam ser investigados.**

Para estabelecer os temas que serão investigados, serão feitas duas questões simples na plataforma:

- 1) *Qual assunto você acha que poderíamos investigar?*
- 2) *Quais áreas (artes, ciência, política, religião etc.) te interessaram mais para investigarmos?*

O professor pode analisar os temas ou áreas que mais se repetem para basear a escolha das notícias das próximas etapas.

Atividade IV: 2 horas/aulas geminadas com disciplinas correlatas

Aprendendo com o jornalista

A experiência de convidar pessoas de fora da escola para dialogar sobre temas de interesse dos estudantes ou relacionados a conteúdos abordados nas disciplinas tem proporcionado situações dinâmicas e cativantes. Na escola onde ensino, abriu-se essa possibilidade na pessoa de um ex-aluno, jornalista bem conhecido na cidade e entre os alunos (pois apresenta jornais televisivos), que sinalizou a disponibilidade de realizar uma palestra cujo tema seriam as *Fake News*. Na ocasião, seriam apresentadas as técnicas investigativas do jornalismo, as experiências profissionais relacionadas ao tema e seu cotidiano como repórter. Uma aplicação similar pode ser organizada na forma de visita a uma redação de jornal, por exemplo.

Atividade V: 1 hora/aula

Investigando

²³ O Google Classroom é uma plataforma *online* utilizada para atividades educacionais. Integra múltiplos recursos disponibilizados pelo próprio Google e permite realizar testes, armazenar materiais e tarefas, criar sistemas de pontuação e possibilitar *feedbacks* entre alunos e professores. Disponível em: <https://classroom.google.com/h>. Acesso em: 05 abr. 2021.

O objetivo dessa etapa é que os alunos conheçam alguns fundamentos de checagem de notícias, de forma lúdica, dialogada e coletiva. No geral, a atividade tem traços similares a um **jogo**.²⁴

São construídas 20 cartas cujas frentes contêm informações de uma notícia escolhida conforme as preferências dos alunos, diagnosticadas na terceira atividade, na sondagem de interesses. No verso de cada carta há uma questão em torno da veracidade de alguma informação da notícia.

Inicia-se a atividade assim: a sala é dividida em quatro grupos, sendo que cada equipe recebe uma carta referente a uma mesma notícia. Cada carta terá trechos dessa notícia com perguntas correspondentes no verso. Ou seja, os quatro grupos receberão quatro cartas, uma para cada um, diferenciadas entre si, com trechos e questões diferenciadas sobre uma mesma notícia. Desse modo, por exemplo, uma notícia com o título “A vacina da gripe: foi descoberto que é um veneno mortal” é o tema de quatro cartas, que podem conter trechos diferentes da mesma notícia na frente e questões simples no verso. Assim, sucessivamente, distribuem-se os outros três grupos de cartas. Essa etapa dura em torno de **5 minutos**.

Tendo o professor distribuído as cartas entre os grupos, cada aluno escolhe aleatoriamente uma carta. Com isso, devem os alunos pesquisar na internet, por meio do celular, se o que foi relatado na carta está correto, dentro de **20 minutos**.

Concluída a pesquisa, os integrantes de cada grupo comparam os resultados e discutem entre si sobre a notícia, em cerca de **10 minutos**.

O resultado final será a produção de um pequeno texto, com título e tamanho de um parágrafo, contendo: 1) conclusões a que o aluno chegou depois da pesquisa; 2) relato de como foi o processo que o levou a essa conclusão (qual a impressão inicial do trecho ou da notícia, qual caminho percorreu na internet etc.). Em outras palavras, cada aluno, observando sua carta, transforma a questão em um pequeno texto com título. Para isso, é entregue a cada aluno uma folha diagramada com a questão de sua carta mais linhas para a criação do título e do texto, que deve ser construído nos **15 minutos** restantes da aula.

Nesta etapa, os alunos podem perceber e refletir sobre a importância de fazer perguntas aos textos (sem certezas iniciais) que recebem, analisar de forma imane as informações e descobrir nessa pesquisa inicial alguns métodos de checagem. A cada passo, os alunos podem

²⁴ As atividades desse passo foram baseadas nos planos de aula do Instituto Poynter, uma organização americana dedicada ao ensino de jornalismo. A instituição disponibiliza gratuitamente planos de aula para estimular o estudo dos princípios de checagem nas escolas. A versão em português do material foi produzida pela Agência Pública. Foram feitas adaptações coerentes com a proposta pedagógica. Disponível em: <https://factcheckingday.com/lesson-plan>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ir evoluindo nas técnicas que permitem diagnosticar as *Fake News*. Os temas, imagens e gráficos das cartas são selecionados de modo a ser possível a checagem. Possivelmente, os alunos terão contato com portais de checagem de fatos e caminhos de investigação. Esse texto inicial pode ser fonte de análise de dados para comparação entre as primeiras formas de investigação dos alunos e seu progresso ao término da pesquisa.

Atividade VI: aula virtual

Vamos guiar?

Nessa etapa, os alunos avançam mais um passo para conhecer as técnicas de diagnóstico de *Fake News*, pesquisando de forma mais direcionada a partir da pergunta: *Como identificar se uma notícia é falsa ou verdadeira?*

Cada aluno deve apontar pelo menos duas formas de identificar *Fake News* de acordo com os métodos que diagnosticaram em suas pesquisas. As respostas a essa pergunta devem ser entregues via Google Classroom. As informações dadas pelos alunos são organizadas em um **guia-mural**, identificando os alunos participantes e apontando as formas de aferição de *Fake News*. Esse conteúdo serve de base para o processo investigativo das próximas etapas. As formas de identificação de *Fake News* encontradas pelos alunos devem ser transformadas em questões pelo professor. Por exemplo, o aluno X percebeu que é importante que o texto tenha fontes. Logo, o professor pode transformar esse achado na seguinte pergunta: Qual a fonte?

Desse modo, o guia-mural é representado à base de perguntas em um *design* similar a um jogo passo-a-passo em que cada etapa/pergunta vai evoluindo e perfazendo um **caminho** que representa a forma como se deve analisar uma notícia. Isso pode ser associado, inclusive, aos passos da própria pesquisa de que o aluno está participando. O material é impresso pela escola e fica exposto no pátio ao longo do projeto.

Para discutir a questão de como construir um método para diagnosticar notícias falsas, passa-se agora à leitura de mais um **texto filosófico**. O texto utilizado será um trecho do Prefácio à 2ª edição de *O capital*, em conjunto com um texto explicativo sobre o contexto da obra.

É, mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o modo de exposição, do modo de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas várias formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori* (MARX, 2010, p. 28).

Claramente, Marx enfatiza que método investigativo e expositivo são diferentes. O primeiro parte da própria coisa, apodera-se dela em seus pormenores. O segundo descreve e espelha no plano ideal o que foi pesquisado.

O objetivo é que a leitura seja feita de forma coletiva e discutida em seus pormenores. Secundariamente, espera-se que o aluno se perceba investigando e construindo métodos a partir da própria prática, rastreando o objeto que pesquisa, conforme as orientações chasinianas. Mais uma vez, os alunos recebem orientações para leitura e análise do texto:

1. *Leia o texto calmamente.*
2. *Identifique o problema filosófico:*
 - a) *De forma geral, qual o problema filosófico abordado no texto?*
 - b) *Quais palavras você não conhece? Procure o significado no dicionário e anote.*
 - c) *O que o autor concluiu sobre esse tema?*

Atividade VII: 1 hora/aula

Investigando

O objetivo dessa etapa é aplicar algumas técnicas de diagnóstico conhecidas e construídas até o momento, sobretudo através do guia-mural na investigação de casos específicos. Nesse processo, espera-se também que novas técnicas sejam aprendidas.

Nessa etapa, ocorre uma dinâmica similar a um **jogo**²⁵ mais uma vez. Em síntese, cartazes são afixados em quatro pontos da sala. A turma é dividida em quatro grupos, sendo que não farão parte dos grupos quatro alunos: os alunos-anfitriões. Cada um destes é responsável por um dos cartazes, ficando ainda com algumas cartas-pergunta em mãos.

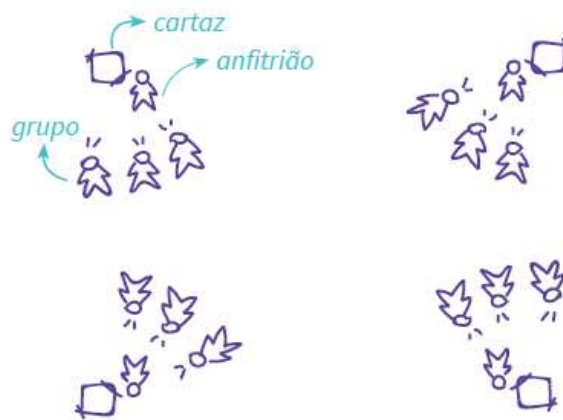
Cada cartaz tem como título um aspecto que deve ser analisado na notícia: *Autoria, Contexto, Fontes e Dados, Contraponto*. Os grupos “visitam” cada cartaz e têm cinco minutos para responder as questões que estão com os alunos-anfitriões. As perguntas que constam para cada cartaz foram extraídas do guia-mural que os alunos construíram e de outras questões que o professor, eventualmente, considere necessárias. Assim, por exemplo, para o cartaz *Autoria*,

²⁵ As atividades desse passo foram inspiradas nas ferramentas pedagógicas criadas pelo Mediathon Educação para Informação, um encontro que nos dias 21 e 22 de abril de 2018 reuniu educadores, jornalistas, *designers*, agências *fact-checking* para a criação de produtos que auxiliem no letramento digital das escolas. O jogo “Não foi Cabral” (BIDÓIA *et al.*, 2018) criado durante o evento foi adaptado à proposta pedagógica dessa pesquisa, estando disponível em: <https://sites.google.com/midiamakers.org/eduinfo/projetos> Acesso em: 14 mar. 2020.

pode haver questões como: O autor está identificado? Qual a formação do autor? O autor trabalha para a instituição?

Assim, cada grupo, em forma de rotação, “visita” cada cartaz, onde deve responder ao aluno-anfitrião as perguntas que ele fizer a partir das cartas-pergunta. Esse aluno sintetiza as perguntas e escreve no cartaz as respostas dadas. Após cinco minutos, os alunos mudam para o próximo cartaz e têm novamente o mesmo tempo para responder as perguntas. Essa etapa gasta **20 minutos**. O processo funciona conforme o esquema abaixo:

Figura 3 - Imagem representativa da atividade de investigação



Fonte: BIDÓIA *et al.*, 2018 (adaptado).

Em roda de conversa, cada cartaz deve ser analisado e os alunos em conjunto podem extrair conclusões sobre a notícia, os caminhos que construíram para investigação de *Fake News* e como podem utilizá-los em casos específicos.

Ao final da aula, é entregue aos alunos uma lista com os temas de interesse investigativo apontados no terceiro passo. Os alunos podem formar duplas e escolher um tema para investigar, a partir das perguntas que foram criadas no guia-mural e nas cartas-pergunta desta etapa. Nesse momento, todas as questões são reunidas e entregues aos alunos como um **roteiro de checagem**. Essa experiência de investigação serve como base para a posterior participação de cada dupla na criação de um *podcast*.

Também é entregue aos alunos um texto para análise e discussão na próxima aula. O texto filosófico será do próprio Chasin (2009) a respeito do método de pesquisa. Tal como em etapas anteriores, os alunos devem analisá-lo do seguinte modo:

1. *Leia o texto calmamente.*
2. *Identifique o problema filosófico:*
 - a) *De forma geral, qual o problema filosófico abordado no texto?*
 - b) *Quais palavras você não conhece? Procure o significado no dicionário e anote.*
 - c) *O que o autor concluiu sobre esse tema?*

Atividade VIII: 1 hora/aula

Sintetizando

Início essa etapa com uma discussão em roda de conversa sobre um trecho do texto *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica* de Chasin (2009), com base nas anotações de leitura do texto indicadas na etapa anterior. O excerto é uma síntese da abordagem feita pelo autor a respeito da teoria das abstrações e da determinação social do pensamento. Em suma, aponta que o objeto de estudo não é plasmado pelo sujeito, tem sua lógica própria que precisa ser descoberta e não há caminho fixo, imutável e perene que possa destrinchar todas as coisas. A rota investigativa é determinada pela própria coisa.

De modo que o conhecimento é possível, a ciência pode alcançar seus objetivos, mas não há um caminho pré-configurado, uma chave de ouro ou uma determinada metodologia de acesso ao verdadeiro. Ao contrário, há sempre que galgar escarpas, ou seja, abrir caminhos através do próprio objeto, devassá-lo no corpo a corpo da pesquisa, “que tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima”. Não há guias, mapas ou expedientes que pavimentem a caminhada, ou pontos de partida ideais previamente estabelecidos. O rumo só está inscrito na própria *coisa* e o roteiro da viagem só é possível, olhando para trás, do cimo luminoso. Quando, a rigor, já não tem serventia, nem mesmo para outras jornadas, a não ser como cintilação evanescente, tanto mais esquiva ou enganosa quanto mais à risca for perseguida, exatamente porque é a luminosidade específica de um objeto específico (CHASIN, 2009, p. 231-2).

A partir do texto, deve ser feita uma leitura coletiva, destacando os termos que os alunos não compreenderam ou tiveram que pesquisar. Depois, pode-se discutir sobre o problema filosófico abordado – a questão do conhecimento e do método de pesquisa. Em um segundo momento, o professor pode orientar a discussão para que seja possível traçar “a rota de viagem” a ser realizada em todo o processo. Uma pergunta central deve orientar o debate: agora, olhando para trás, o que descobri a respeito das *Fake News* e das formas de investigação e diagnóstico?

Atividade IX: 1 hora/aula

Notícias a ser investigadas

Como fazer um podcast?

Nessa etapa, são apresentadas aos alunos notícias de acordo com os interesses que apontaram anteriormente. Poderão escolher, em duplas, o tema que pretendem investigar.

Em um segundo momento é sugerida uma opção de produção de *podcast*: o programa Audacity²⁶. É uma ferramenta de fácil utilização, mas com o responsável pela informática na escola pode-se obter uma oficina para que os alunos aprendam a trabalhar com o aplicativo; ou o professor pode indicar vídeos-aula explicativos. Os alunos também podem escolher outros meios, caso considerem mais apropriados. Além disso, podem ser apresentados alguns exemplos de *podcasts* para compreender algumas técnicas desse tipo de comunicação.

Depois do processo investigativo, os alunos devem produzir em dupla um pequeno texto contendo: 1) os métodos e mecanismos utilizados na investigação; 2) suas conclusões sobre a questão da *verdade*, construídas com base nesse processo. Por fim, eles devem reproduzir esse texto em um áudio para a produção do *podcast* coletivo.

Terminados os trabalhos, o professor-pesquisador deve extrair das investigações realizadas novos elementos e acrescentá-los ao guia-mural, como métodos e mecanismos para investigação de *Fake News*, finalizando-o para exibição na escola.

Atividade X: 1 hora/aula

Conclusão

Nessa etapa, nos reunimos com os alunos uma última vez em roda de conversa para discussão sobre a questão da verdade. A mesma questão da aula inicial – o diagrama que tem como núcleo a questão da verdade – pode agora ser reformulado. Nele constam perguntas que os alunos fizeram na atividade VI, com espaço para que coloquem agora, não perguntas sobre a questão da verdade, mas respostas, com base nas experiências que tiveram nesse processo. Depois de respondido o diagrama inicia-se um debate sobre a questão da verdade com base nas investigações que realizaram. Assim, podemos ter um diagnóstico da evolução do processo.

²⁶ A plataforma Audacity é uma ferramenta gratuita de produção, gravação e edição de áudios. Além disso, permite a criação de *podcast*. Disponível em: <https://www.audacityteam.org/download/> Acesso em: 05 abr. 2021.

Contudo, como afirmei no início, não foi possível seguir esse planejamento, pois as aulas foram suspensas em razão da pandemia mundial da COVID-19, que chegou ao Brasil em março de 2020. Por conseguinte, um novo planejamento foi elaborado considerando o ensino remoto que se estendeu por todo o restante do ano letivo. A estrutura da proposta aplicada remotamente modificou-se substancialmente com relação a esta primeira versão, configurando um novo planejamento. De todo modo, os mesmos pressupostos metodológicos foram mantidos.

No próximo capítulo, será apresentado o contexto do novo plano, as mudanças no ensino dentro dessas circunstâncias e as adaptações necessárias para sua aplicação de forma remota.

6 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No capítulo anterior, apresentei a metodologia e uma proposta pedagógica estruturada para a modalidade presencial. Como não foi possível desenvolver as atividades com as aulas suspensas devido à pandemia mundial, elaborei um novo planejamento adaptado ao ensino remoto com os mesmos objetivos e metodologias tratados no capítulo anterior. Neste capítulo, a pesquisa empírica será apresentada tal como foi aplicada na escola.

Todavia, não seria possível compreender a forma como as experiências se desenvolveram na escola sem me deter na situação em que se encontravam os indivíduos, estudantes e professores, neste momento em que a Educação em geral foi confrangida pela força intempestiva de uma pandemia mundial. Por isso, em um primeiro momento deste capítulo, apresentarei algumas peculiaridades desse contexto educacional e, especificamente, os reflexos na escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Posteriormente, faço uma breve descrição dos procedimentos realizados, para, mais à frente, abordar os instrumentos de geração de dados e a metodologia.

6.1 O contexto de aplicação da pesquisa: pandemia mundial e ensino remoto

As atividades dessa pesquisa começaram a ser desenvolvidas em fins do segundo semestre, depois de um ano que extenuou as forças de alunos e professores e, certamente, vedou potencialidades de ensino e aprendizagem. Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPI) e, no mês seguinte, caracterizou a doença como um caso de pandemia mundial. No Brasil, em fevereiro, o governo anunciou situação de emergência por meio da Portaria nº 188/20, que estabeleceu as ações urgentes de prevenção e controle de riscos à saúde pública. A partir desse momento, as Secretarias de Educação iniciaram as atividades de planejamento escolar e, gradualmente, a partir de março, os municípios e estados começaram a decretar a suspensão das aulas. Algumas escolas suspenderam as aulas de imediato, outras se reorganizaram improvisadamente para dar continuidade ao ano letivo em modalidade remota.

Em poucos dias, nenhuma criança ou adolescente frequentava escolas ou creches. Pais tiveram que abandonar seus empregos para cuidar dos filhos. Crianças foram obrigadas a acompanhá-los no trabalho. Os avós, se já não cuidavam dos netos para os pais trabalharem, foram encarregados dessa tarefa. Os pais que podiam trabalhar de forma remota combinavam

simultaneamente a dupla função doméstica de empregado e pai ou mãe. A casa se transformou em uma extensão do trabalho ou da escola.

De forma gradual e imprecisa, como respostas a essa situação, surgiram iniciativas aqui e acolá. De um lado, portarias, decretos, informes institucionais com orientações vagas e descoladas das especificidades educacionais de cada região ou escola. De outro lado, planos de ação determinados, mas sem as ferramentas necessárias para se tornarem exequíveis. As carências e deficiências do ensino público foram expostas.

Em abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP nº 5/2020 que apresentou considerações sobre a pandemia no contexto educacional e propostas para a continuidade do ano letivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Notadamente, apontou que as atividades desenvolvidas remotamente poderiam ser consideradas para cumprimento da carga horária necessária. No documento foi sugerido o desenvolvimento de atividades pedagógicas por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, *emails*, *blogs*, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020c).

A partir dessas diretrizes, iniciaram-se ensaios de atividades remotas: atividades em plataformas educacionais, materiais depositados por professores nas escolas para a retirada por pais ou alunos, disponibilização de material digital em aplicativos ou redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp, Youtube). Entre outras medidas, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 determinou que, independentemente das estratégias adotadas, as instituições de ensino deveriam: fundamentar ações no princípio normativo de “garantia de padrão de qualidade” conforme a legislação; evitar retrocesso educacional para os estudantes; considerar propostas inclusivas que não acentuassem a desigualdade de oportunidades educacionais; orientar os estudantes e suas famílias para planejar os estudos de forma a tornar possível o acompanhamento das atividades pedagógicas com a mediação dos familiares (BRASIL, 2020c).

Na Paraíba, o primeiro caso registrado de COVID-19 ocorreu em 18 de março, em João Pessoa²⁷. A medida tomada pelo Governo do Estado foi antecipar as férias escolares. Daí em diante, uma série de decretos sucederam-se prorrogando o período de suspensão das aulas. Em abril, foi lançado um plano de ação para o Regime Especial de Ensino (Portaria nº 418/20).

²⁷ PARAÍBA. *Paraíba confirma primeiro caso de coronavírus*. 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/paraiba-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus>. Acesso: 30 dez. 2020.

Contudo, a realidade social concreta brasileira é um óbice histórico para a efetivação de tais metas. No Brasil, pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem acesso à internet. Entre esses “desconectados”, 59% alegaram não contratar o serviço porque o consideram muito caro; outros 25%, porque não dispõem de serviço provedor de internet em suas localidades. Ainda, 41% alegaram não possuir computador para tal; e 49% não sabiam usar a internet (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 32). Em que pese o aumento do uso do celular para acessar a internet, a pesquisa destaca a redução gradual do número de usuários de computador: cerca de 113 milhões de brasileiros não são usuários desse dispositivo, ou seja, 63% dos brasileiros com dez anos ou mais não o utilizam. No caso, das classes D e E, os que não usam computador representam 87% (CETIC, 2020). Estes são dados importantes, pois diversas operações são impossibilitadas somente com o celular, ainda mais dependendo de sua qualidade. Além disso, os usuários estão inseridos em diversos contextos socioeconômicos que resultam em assimetrias nas habilidades e usos das tecnologias de informação.

Enquanto isso, nas escolas privadas em geral, após o período de férias escolares (entre março e abril), as atividades remotas começaram sistematicamente e a todo vapor. Apesar das condições técnicas e estruturais da escola bem como a condição socioeconômica dos alunos serem significativamente diferentes das escolas públicas em geral, apontarei algumas semelhanças e disparidades, facilidades e dificuldades, aceitações e rejeições ao modelo remoto nos dois universos de ensino, notadamente a partir da escola em que fiz a pesquisa.

Nas escolas privadas, a lógica de organização e planejamento pedagógico é orientada, fundamentalmente, no sentido de preparar os estudantes para conquistar vagas nas universidades, preferencialmente federais; e estampar essas conquistas em propagandas e *marketing* para ampliar sua clientela. Por isso, invariavelmente, a rotina pedagógica é regida tal qual a lógica de uma empresa com estímulo de competição entre os alunos, metas, *rankings* etc. Os planejamentos escolares anuais são pré-determinados por editoras que também vendem sistemas de ensino para as escolas.

Apesar das diferenças entre escola privada e pública, as duas esferas subordinam-se à lógica do capital, de modo que mesmo a escola pública adota o *modus operandi* do setor privado. Como alerta Saviani: “contra o sistema público milita a força do privado com os mecanismos de mercado contaminando crescentemente a própria esfera pública” (SAVIANI, 2014). Por isso, cada vez mais grupos de empresários compõem os espaços nos departamentos de gestão da Educação no Estado. Além disso, algumas escolas chegam a adotar os mesmos

sistemas de ensino que surgiram de cursos pré-vestibulares, precisamente com a finalidade de “adestrar para a realização de provas” (SAVIANI, 2014).

No entanto, mesmo essa tendência foi interrompida nas escolas públicas durante a pandemia, enquanto as escolas particulares seguiram com atividades regulares, plataformas educativas bem elaboradas, aparato tecnológico e todos os dispositivos necessários para a maratona habitual rumo ao ENEM. Na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, as aulas ocorreram na plataforma Microsoft Teams. A Microsoft disponibilizou gratuitamente esse dispositivo para escolas e universidades, devido à pandemia mundial. Trata-se de um recurso de comunicação e colaboração que permite a reunião de equipes de trabalho em grupos e combina diversas funcionalidades internas como *chat*, videoconferências, aplicativos, compartilhamento e armazenamento de arquivos

Apesar das reivindicações de alguns professores e pais para que o horário das aulas fosse reduzido – considerando a dificuldade de crianças e jovens permanecerem atentos por tantas horas em aulas remotas –, a carga horária e o desenho pedagógico permaneceram os mesmos, sem problematizações. Os ritos pedagógicos mantiveram-se com inúmeras avaliações e simulados. Em contrapartida, as ausências dos alunos se tornaram cada vez maiores e a participação nas aulas, escassa.

Inúmeras dificuldades foram relatadas pelos alunos: a extensão das aulas; a falta de dinamicidade nesse modelo remoto; a falta de computador, que tornava difícil realizar algumas atividades ou manter carregado o celular por tantas horas (em alguns casos, os computadores disponíveis na casa eram utilizados pelos pais, agora, em *home office*); falta de concentração, pois para alguns havia muito barulho em casa ou o espaço que tinham para assistir às aulas era impróprio; acúmulo de tarefas domésticas, pois outros tinham que ajudar os pais a cuidar dos irmãos menores (que, agora, estavam sem frequentar a escola ou sem cuidadores); vergonha de se expor ao vivo nas câmeras; desinteresse, que alguns já mostravam mesmo pelas aulas presenciais, ou problemas de aprendizagem, o que os levou a sequer aparecerem nas aulas remotas.

Em meados de setembro, atendendo a reivindicações de alunos, pais e professores, a escola concedeu recesso de uma semana. Os pais reclamavam da exaustão por serem os mediadores no acompanhamento pedagógico dos filhos, sobretudo os mais jovens. Os alunos estavam esgotados depois de meses de ensino remoto em que foram obrigados a cumprir as atividades pedagógicas do calendário anual. Os professores, por sua vez, estavam sobrecarregados com a rotina de ministrar aulas por longas horas na mesma posição (em um modelo mais conteudista do que nunca), muitas vezes sem participação discente alguma (seja

por áudio, vídeo ou *chat*), além de despende mais tempo de trabalho não pago para aprender a dominar e a alimentar os vários aplicativos incorporados na prática docente. De fato, foram elaborados estudos a respeito das repercussões sobre a saúde mental de estudantes e professores com a suspensão das aulas presenciais e emergência do ensino remoto, apontando desgaste psicológico devido ao intenso uso das tecnologias de informação²⁸, além de todo o abalo físico e mental ocasionado por esse excepcional momento histórico.

Durante todo o ano letivo, o debate sobre o retorno às aulas presenciais se manteve candente. Em meados do segundo semestre, alguns estados e municípios começaram a sinalizar o retorno gradual, ainda que prematuramente e sem qualquer indício concreto de que a pandemia estivesse controlada²⁹. Apesar de uma ligeira queda no número de infectados e mortos, naquele momento não havia qualquer possibilidade de produção de vacina para imunização em massa.

Ainda em setembro, o Governo do Estado da Paraíba apresentou o Decreto nº 40.574 que estabeleceu diretrizes para o retorno gradual às aulas presenciais com o *Plano Novo Normal para a Educação da Paraíba* (PNNE/PB). No entanto, nenhuma escola pública havia retornado à modalidade presencial até o momento (março de 2021). Evidentemente, as escolas particulares não perderam o ensejo, criado inclusive por sua arguciosa insistência nos âmbitos legais. No caso da escola onde ensino, as aulas com os 3º anos do Ensino Médio foram retomadas à base de ordem judicial liminar, tendo alguns alunos e pais optado por manter as aulas remotas. No caso do grupo de alunos selecionados para o presente estudo, o 1º ano do Ensino Médio, todos se recusaram a voltar às aulas presenciais, com exceção de dois alunos.

Ainda carentes da metodologia aqui elaborada, as primeiras experiências realizadas em torno do tema das *Fake News* no início do ano letivo (meados de março de 2020) foram feitas precisamente porque os alunos questionavam o fato de a escola não discutir as circunstâncias da pandemia que começava a se alastrar pelo mundo e chegava no Brasil. Considerei uma oportunidade para sensibilizar os alunos para o problema das *Fake News* nesse contexto. Em meados do segundo semestre, quando a presente pesquisa veio a ser efetivada, o mundo vivia um crescimento do número de contágios e mortes pelo SARS-CoV-2, uma “segunda onda”, o

²⁸ Sobre isso, pode-se consultar a revisão de literatura de estudos com essa temática no artigo “Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem” (MENEZES; FRANCISCO, 2020).

²⁹ Ainda em 2020, a partir de novembro, a segunda onda de COVID-19 explodiu no Brasil e em vários países do mundo. Em nosso país, no início de 2021, o número de mortes aumentou substancialmente e em meados de março atingimos a marca de 287.499 mortos (BRASIL, 2021), tendo a maior alta no número de mortes por COVID-19 entre as dez nações com mais óbitos pela doença (FOLHA DE S.PAULO, 2021). O sistema hospitalar e sanitário do país entrou em colapso (CASTRO, 2021).

que fez as escolas suspenderem novamente as aulas. Dentro dessas circunstâncias, essa pesquisa foi realizada.

Apresentarei daqui em diante a análise detalhada das etapas desenvolvidas e, em seguida, uma síntese articulando as determinações mais gerais extraídas desse processo.

6.2 Considerações iniciais sobre a sequência didática aplicada

Em caráter preliminar, tratarei de alguns elementos da sequência didática que foram modificados com relação ao planejamento indicado no capítulo anterior, bem como dos motivos que demandaram tais mudanças. Em seguida, apresentarei a descrição das atividades desenvolvidas na prática. Cabe ressaltar o fato de que a proposta foi aplicada de forma remota e o planejamento apresentado no capítulo anterior foi elaborado considerando circunstâncias normais, isto é, aulas presenciais.

Considerando que a presença e o rendimento dos alunos nesse modelo remoto modificaram-se substancialmente, julguei necessário deslocar a orientação das atividades, enfatizando a relevância dessa proposta dentro da estrutura curricular da disciplina de Filosofia. O projeto de pesquisa foi apresentado aos alunos em linhas gerais no início do ano letivo, quando não se suspeitava de uma possível suspensão de aulas, tampouco por um período tão extenso. Inicialmente, a recepção e disposição dos alunos para a realização das atividades foi muito positiva.

Contudo, no decorrer dos vários meses de ensino remoto, os alunos estavam nitidamente desmotivados e a frequência às aulas em geral era cada vez mais irregular. Por isso, prevendo baixa adesão e poucas participações ativas no desenvolvimento do trabalho, o planejamento anterior foi adaptado em duas direções: 1) remodelando as etapas, considerando o formato remoto, mas mantendo os mesmos objetivos; e 2) estabelecendo pontes teóricas entre o conteúdo estudado na grade curricular e a proposta de intervenção pedagógica. Esse último redirecionamento mostrou-se não somente necessário como pertinente para uma proposta sobre investigação de *Fake News* no ensino de Filosofia, a partir de uma posição ontológica tal como estabeleci anteriormente.

No processo de construção do planejamento para aplicação prática é possível constatar que o conteúdo estudado em Filosofia durante a 1ª série do Ensino Médio perpassa, fundamentalmente, a questão da verdade e da possibilidade de conhecer.³⁰ Assim, nas aulas

³⁰ Conforme a BNCC, o Planejamento Anual em Filosofia estabelecido pelo Poliedro, sistema de ensino adotado pela escola, consta no Anexo A.

inaugurais da disciplina, no início do ano letivo, são apresentados no livro didático (DALMOLIN, 2020) adotado pela escola os temas gerais abordados na Filosofia, definidos como “problemas filosóficos”, sendo eles: ética, Filosofia política, estética, lógica, metafísica, epistemologia e ontologia.

No decorrer das aulas, esses temas reaparecem de forma mais específica. Apontarei alguns exemplos. No conteúdo sobre os pré-socráticos, a ontologia surge a primeira vez para remeter ao pensamento de Parmênides em contraposição ao de Heráclito. O tema da verdade é abordado no campo do debate entre Sócrates e os sofistas. Mais uma vez a questão do conhecimento aparece em Platão, com a dicotomia aparência *versus* essência, que será também um dos problemas tratados dessa proposta pedagógica.

No segundo semestre, os alunos se aproximam do problema dos universais na Escolástica Medieval. Posteriormente, o conteúdo problematiza a questão da verdade no contexto da Revolução Científica do século XVII com Nicolau Copérnico, Giordano Bruno e Francis Bacon. Aprofundando a discussão sobre ciência e método de investigação, o livro didático expõe as posições racionalistas de Descartes, Espinosa e Leibniz. Por outro lado, em capítulo específico, trata dos filósofos empiristas: John Locke, George Berkeley e David Hume. Por fim, o ano letivo em Filosofia se encerra com o capítulo sobre Kant, inaugurando a discussão sobre o autor com o tema: “A realidade que conhecemos é a realidade?” e “Racionalismo e empirismo poderiam, de alguma forma, completar-se?” (DALMOLIN, 2020, p. 77).

Como adoto alguns pressupostos da ontologia materialista no desenvolvimento dessa proposta, julgo necessário fazer a distinção desse posicionamento diante de outros posicionamentos da tradição filosófica sobre a questão da verdade e da possibilidade de conhecer, tanto no âmbito da ontologia quanto da epistemologia. Portanto, em alguns momentos na descrição das atividades, o conteúdo regular da disciplina marcado por essas temáticas serve como elemento provocador e elo com este objeto concreto, as *Fake News*.

Descreverei na sequência a forma como ocorreram os encontros, bem como os recursos e técnicas utilizados em cada momento.

6.3 Descrição das atividades e planejamento: segunda versão para o ensino remoto

A proposta pedagógica foi aplicada durante oito aulas virtuais, uma vez que a pesquisa ocorreu com as aulas presenciais ainda suspensas, devido à pandemia de COVID-19. O Quadro 2, a seguir, sintetiza o planejamento:

Quadro 2 - Planejamento da sequência didática

ATIVIDADE I - PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL			
Objetivos específicos: Apresentar o projeto de pesquisa. Sensibilizar os alunos e situá-los a respeito das atividades que iremos desenvolver durante a pesquisa. Sondar seus interesses de investigação para as próximas etapas.			
Carga horária	Temática	Procedimentos	Recursos
1h/a	Apresentação da pesquisa e fase exploratória	1) Foram apresentadas em linhas gerais as atividades que seriam desenvolvidas e os objetivos a serem alcançados. 2) Retomamos discussões e atividades realizadas durante o ano letivo sobre o problema das <i>Fake News</i> . 3) Os alunos esclareceram suas dúvidas e escolheram as áreas de interesse que pretendiam investigar durante esse processo.	— Reunião na Plataforma <i>Microsoft Teams</i> . — Formulário no <i>Google Forms</i> para a sondagem de interesses.
ATIVIDADE II - VERDADE E CONHECIMENTO			
Objetivos específicos: Retomar conceitos estudados na história da Filosofia que tratam da questão da verdade e da possibilidade de conhecer para, posteriormente, tornar possível a identificação dessas posições e a comparação com a ontologia marxiana, tal como abordada por Chasin. Problematizar a questão da aparência/fenômeno versus essência e indicar os pressupostos iniciais da abordagem filosófica que estabelecemos no âmbito dessa discussão para o tratamento da questão das <i>Fake News</i> .			
2h/a	Verdade e conhecimento na história da Filosofia	1) Durante alguns minutos, os alunos refletiram sobre a seguinte <u>questão desafiadora</u> : "quais tendências/correntes ou pensadores filosóficos tratam sobre a questão da verdade e da possibilidade de conhecer?". 2) Em um segundo momento, construímos um mural coletivo com as respostas levantadas. 3) Por último, foram apresentados e discutidos excertos de <u>texto filosófico</u> (KOSÍK, 1969) consoantes à fundamentação teórica dessa proposta.	— Reunião na Plataforma <i>Microsoft Teams</i> . — Ferramenta <i>Padlet</i> da <i>Microsoft</i> para construção do mural colaborativo. Disponível em: https://pt-br.padlet.com/dashboard — Vídeo indicado no livro didático para revisão das diferenças entre racionalismo e empirismo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5C-s4JrymKM . — <i>Slides</i> com textos filosóficos e ilustrações de conceitos com obras de arte (Apêndice G).
ATIVIDADE III - APARÊNCIA/FENÔMENO VERSUS ESSÊNCIA E PRIMEIRAS INVESTIGAÇÕES			
Objetivos específicos: Evidenciar a posição ontológica que adotaremos para a investigação de notícias, diferenciando-a do debate lógico; epistêmico ou gnosiológico em algumas tendências da tradição filosófica.			
2h/aula	Pressupostos de pesquisa. Primeiras investigações de notícias.	1) <u>Questão desafiadora</u> : "Qual o significado do termo revolução copernicana no pensamento de Kant?" <u>Leitura de excerto filosófico de Kant</u> . Análise de questão do ENEM. Comentário de texto filosófico (FERREIRA, 2012). 2) <u>Investigação e análise imanente</u> do próprio texto a partir de perguntas orientadoras (autor, fontes e dados, contraponto e contexto). 3) Construção de <u>mural colaborativo</u> com os dados extraídos das notícias.	— Reunião na Plataforma <i>Microsoft Teams</i> . — Mural colaborativo no <i>Padlet</i> construído na Atividade II. — Artigo filosófico (FERREIRA, 2012). — Mural colaborativo no <i>Padlet</i> sobre as notícias investigadas. — Livro didático (DALMOLIM, 2020). — <i>Slides</i> (Apêndice H) com imagens sobre o conceito de "revolução copernicana" e excertos de texto filosófico (FERREIRA, 2012).
ATIVIDADE IV - INVESTIGAÇÃO DE NOTÍCIAS			
Objetivos específicos: Retomar e revisar as etapas efetuadas; analisar e discutir sobre as informações obtidas a partir das notícias na etapa anterior; destacar o caráter imanente dessa investigação e apontar indicações para construção da exposição em forma de <i>podcast</i> .			
1h/aula	Revisão das etapas. Orientações. Investigação de notícias	1) <u>Revisão</u> das etapas construídas até o momento, destacando a posição ontológica que estamos assumindo nesse processo de investigação 2) Continuação das <u>investigações</u> conforme orientações da etapa anterior. 3) Orientações sobre a forma de exposição das investigações: a construção do <u>podcast</u> .	— Reunião na Plataforma <i>Microsoft Teams</i> . — Mural colaborativo da Atividade III. — Vídeo explicativo sobre o aplicativo <i>Anchor</i> . Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3S2K KZWFAwk&ab_channel=OndeeuCluco
ATIVIDADE V - MÉTODO DE PESQUISA E EXPOSIÇÃO			
Objetivos específicos: Situar a posição kantiana sobre o conhecimento e compará-la com Kosik. Discussão sobre a diferença entre método de exposição e pesquisa.			
2h/aula	O caminho de investigação está inscrito na própria coisa	1) Retomamos as etapas realizadas até o momento 2) Continuamos tratando do conteúdo regular do livro — Kant — comparando com a posição de Karel Kosik, já abordada na Atividade III. Os alunos deveriam responder uma questão desafiadora sobre a diferença desses posicionamentos. 3) Posteriormente, para tratar da questão do <u>método de pesquisa</u> e da forma de <u>exposição</u> das investigações, realizamos uma <u>leitura</u> comentada de um excerto de <u>texto filosófico</u> (Chasin, 2009).	— Reunião na Plataforma <i>Teams</i> . — Livro didático (DALMOLIM, 2020). — Texto filosófico <i>Marx: Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica</i> (Chasin, 2009, p.231, 232).

Fonte: dados da pesquisa.

Além das aulas virtuais, no contraturno foram realizados diversos diálogos e orientações, tanto no grupo de WhatsApp criado durante a realização desta pesquisa, como em conversas privadas pelo mesmo aplicativo. De modo geral, todas as etapas foram realizadas na plataforma Microsoft Teams, disponibilizada pela escola durante o período de suspensão das aulas presenciais. Durante a pesquisa, as aulas foram gravadas em formato de vídeo e os alunos interagiram via áudio ou *chat*.

A seguir, descreverei detalhadamente as atividades desenvolvidas em cada etapa.

Atividade I: 1 hora/aula

Tema: Apresentação do projeto de pesquisa e fase exploratória.

Objetivos: Apresentar o projeto de pesquisa. Sensibilizar os alunos e situá-los a respeito das atividades a ser tratadas no decorrer da pesquisa. Sondar seus interesses de investigação para as próximas etapas.

Inicialmente, descreverei algumas atividades antecedentes relacionadas à pesquisa, mas que não fazem parte da metodologia tal como foi proposta e aplicada. Foram conversas iniciais e atividades de caráter preparatório que pretendiam anunciar o projeto a ser realizado. No início do ano letivo, os alunos foram informados desse projeto de pesquisa por meio de uma roda de conversa onde, primeiramente, foram discutidos os problemas em torno das *Fake News*. Posteriormente, quando essa proposta metodológica ainda não estava construída, desenvolveram atividades em torno de notícias sobre a COVID-19. Ao longo do ano, também foram reiteradamente lembrados dessa intervenção à medida que determinados conteúdos didáticos ou temas cotidianos tangenciavam a questão.

Nessa aula, em um primeiro momento, foi feita uma apresentação em linhas gerais das atividades que seriam desenvolvidas nas próximas aulas: análise de textos filosóficos, investigação de notícias e construção coletiva de um *podcast*. Com a devida autorização da escola, os alunos foram convidados a participar das atividades dessa pesquisa e livremente declarar seu consentimento, se assim desejassem, por meio da assinatura de um TALE³¹ (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido). Aos que consentiram, foi entregue o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), a fim de ser assinado pelos pais. Os termos de

³¹ Os modelos de TALE e TCLE utilizados constam nos Apêndices B e C.

consentimento e assentimento foram compartilhados com os estudantes em formulário do Google Forms³².

Em seguida, a conversa concentrou-se objetivamente nos procedimentos, nos instrumentos que seriam utilizados, nas datas e nos prazos estabelecidos. Algumas etapas da atividade, principalmente a forma de exposição das investigações de notícias (o *podcast*), seriam realizadas em dupla. Por isso, nessa aula, os alunos foram orientados a escolher seus pares. Sinalizei que, na próxima etapa, começaríamos com uma revisão dos conceitos estudados em torno das questões: verdade, conhecimento, epistemologia, ontologia e afins. Pontuei reiteradamente que trataríamos desses temas por meio de um objeto concreto: as *Fake News*.

Em um terceiro momento, solicitei aos alunos que preenchessem um formulário no Google Forms, com o objetivo de saber os temas/áreas de interesse a ser investigados ao longo do processo³³. Adiantei que prepararia um banco de notícias de acordo com seus interesses e que depois poderiam escolher as notícias que pretendessem investigar. Os alunos preencheram o formulário durante a aula.

Portanto, em resumo, nessa etapa: 1) foram apresentadas em linhas gerais as atividades que seriam desenvolvidas e os objetivos a serem alcançados; 2) retomamos discussões e atividades realizadas durante o ano letivo sobre o problema das *Fake News*; 3) os alunos esclareceram suas dúvidas; e 4) escolheram as áreas de interesse que pretendiam investigar.

Atividade II: 2 horas/aula geminadas

Tema: Verdade e conhecimento na história da Filosofia.

Objetivos: Retomar conceitos estudados na história da Filosofia que tratam da questão da verdade e da possibilidade de conhecer para, posteriormente, tornar possível a identificação dessas posições e a comparação com a ontologia marxiana, tal como abordada por Chasin. Problematizar a questão da aparência/fenômeno *versus* essência e indicar os pressupostos iniciais da abordagem filosófica que estabelecemos no âmbito dessa discussão para o tratamento da questão das *Fake News*.

Na tentativa de demonstrar a relação entre o conteúdo estudado e as atividades que realizaríamos nessa pesquisa, retomei alguns conceitos e pensadores estudados que tratam da

³² Em algumas etapas da atividade foi utilizada essa ferramenta. O Google Forms é um *software* que permite criar formulários de pesquisa elaborados pelos próprios usuários da plataforma Google, podendo ser compartilhados externamente. Por meio da ferramenta também é possível coletar e organizar os dados. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/u/0/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

³³ O formulário para sondagem de interesses consta no Apêndice D.

questão da verdade e da possibilidade de conhecer. Contudo, o objetivo principal é que, posteriormente, os alunos pudessem reconhecer essa problemática na história da Filosofia e diferenciá-la de uma posição ontológica, tal como essa pesquisa se fundamenta. Por isso, realizamos uma atividade de revisão dos conceitos e pensadores estudados colocando essa questão no centro da discussão: “Quais tendências/correntes ou pensadores filosóficos tratam da questão da verdade e da possibilidade de conhecer?”

A atividade foi desenvolvida na forma de um mural colaborativo durante a aula por meio da ferramenta Padlet, que já havia sido utilizada em outras ocasiões. Essa ferramenta permite a criação virtual de murais coletivos nos quais os estudantes podem inserir textos, imagens e vídeos. Depois, o conteúdo criado pode ser salvo como imagem ou como arquivo do tipo Portable Document Format (PDF). Logo, os alunos deveriam responder individualmente no próprio Padlet³⁴.

Antes que os alunos pudessem começar a criar o mural – pretendendo estimular e provocar o diálogo sobre a questão acima – apresentei um vídeo indicado no material didático³⁵, que sintetizou as diferenças entre racionalismo e empirismo (que já haviam sido estudados) sobre a questão da verdade e da possibilidade de conhecer, com destaque em Descartes (citado brevemente e comparado, de um lado, com Platão e Aristóteles e, de outro lado, contraposto a Locke).

O vídeo tem duração de nove minutos e 51 segundos, dos quais foram apresentados somente os primeiros cinco minutos e 34 segundos, pois o conteúdo restante refere-se à Berkeley e Hume, que ainda seriam estudados na disciplina. Foi interrompido algumas vezes para esclarecer dúvidas ou responder a comentários dos alunos no *chat* da aula. Ao final do vídeo, comparei o conteúdo com o último autor estudado no livro, Locke. A partir de então, os alunos começaram a escrever no Padlet e a criar o mural colaborativo. Eles também apontaram algumas hipóteses de resposta em conversa no áudio ou via *chat*.

Depois que os alunos criaram o mural, destaquei que dentro dessa questão – verdade/possibilidade de conhecer – lidamos com um problema concreto: as *Fake News*. Retomei algumas manchetes que foram apresentadas no começo do ano letivo em uma dinâmica (ainda antes da criação desta proposta metodológica). As manchetes foram apresentadas em único slide³⁶.

³⁴ A matriz do mural colaborativo, tal como foi apresentada aos alunos, consta no Apêndice E.

³⁵ Trata-se de um vídeo disponível na plataforma educacional da escola, mas pode ser acessado no Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5C-s4JrymKM&ab_channel=CrashCourse. Acesso em: 17 abr. 2021.

³⁶ O *slide* com as manchetes, tal como foi apresentado aos alunos no início do ano letivo, consta no Apêndice G.

Relembrei que, naquela ocasião, conseguimos verificar a veracidade ou falsidade de algumas notícias consultando-as em agências de checagem de informações. Algumas pareciam verdadeiras, mas eram falsas. Outras pareciam falsas, mas eram verdadeiras. Logo, constatamos naquela ocasião não ser possível diagnosticar se uma notícia é verdadeira ou falsa somente pela aparência, pelo meramente empírico ou intuitivo.

Em consonância com a ontologia marxiana tal como Chasin a expõe, apresentei em formato de *slides*³⁷ alguns trechos de Karel Kosík sobre a questão da aparência e essência. Primeiramente, li uma breve biografia do filósofo e em seguida alguns trechos de seu livro *Dialética do concreto* (KOSÍK, 1969). O primeiro trecho apresentado entrelaça aparência e essência.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência” (KOSÍK, 1969, p. 11).

Para encetar a discussão sobre o trecho, realizei uma comparação do termo “claro-escuro” com duas obras de arte que utilizam o *chiaroscuro*, a técnica de pintura a óleo que permite contrastar formas tridimensionais de luz e sombra. Dessa forma, o artista cria uma atmosfera de dramaticidade e movimento, realçando sutilmente determinados objetos ou pessoas.

O uso dessa técnica é de tal ordem que não opõe rigidamente o claro e o escuro. Esse par, devido ao procedimento estético utilizado, significa no conjunto da obra menos uma oposição irreduzível e mais uma unidade de contrários. A realidade da pintura não se limita somente ao que está iluminado. A luz ilumina as figuras e ações em gradações contínuas que hierarquizam os elementos da obra como um todo, incluindo as sombras e o escuro. Assim como o fenômeno não se dissocia radicalmente da essência.

As obras utilizadas foram “A vocação de Matheus” de Caravaggio (1600) e “Filósofo em meditação” de Rembrandt (1632), que podem ser vistas a seguir nas Figuras 4 e 5.

³⁷ Os *slides* constam no Apêndice H.

Figura 4 – Caravaggio. *A vocação de S. Matheus*



Fonte: Caravaggio (1600)

Figura 5 – Rembrandt. *Filósofo em meditação*



Fonte: Rembrandt (1632)

Uma vez que as pinturas foram apresentadas e discutidas, apresentei trechos de Kosík que deveriam servir como pressuposto durante as investigações de notícias.

[...] se quiser pesquisar a estrutura da coisa e quiser perscrutar “a coisa em si”, se apenas quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade - **o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, ‘coisa em si’, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.** O homem faz um desvio, se esforça na descoberta da verdade só porque, de um modo qualquer, pressupõe a existência da verdade, porque possui uma segura consciência da existência da “coisa em si” (KOSÍK, 1969, p.13, grifo meu).

Em outras palavras, não partimos de pressupostos gnosiológicos ou epistemológicos, mas estabelecendo que existe algo passível de ser estudado e compreendido para além de sua aparência. O próximo trecho demonstrou a importância e a necessidade da Filosofia na investigação dos fenômenos.

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a Filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidisse diretamente, a ciência e a Filosofia seriam inúteis. [...] O esforço direto para descobrir a estrutura da coisa e “a coisa em si” constitui desde tempos imemoriais, e constituirá sempre, tarefa precípua da Filosofia. As várias tendências filosóficas fundamentais são apenas modificações desta problemática fundamental e de sua solução em cada etapa evolutiva da humanidade. A Filosofia é uma atividade humana indispensável, visto que a essência da coisa, **a estrutura da realidade, a “coisa em si”, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente.** Neste sentido a Filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente (KOSÍK, 1969, p.13-14, grifo meu).

Por fim, apresentei ainda nos *slides* dessa atividade um diagrama que representa o movimento de investigação tal como exposto por Kosík.

Portanto, nessa etapa em resumo tivemos dois momentos fundamentais: 1) a construção de um mural colaborativo sobre a questão da verdade e do conhecimento na Filosofia, conforme os conteúdos estudados no decorrer do ano; e 2) a apresentação e a discussão de textos filosóficos consoantes à fundamentação teórica dessa proposta.

Atividade III: 2 horas/aula geminadas

Tema: Comparação entre Kant e Kosík sobre a questão da aparência/fenômeno *versus* essência; primeiras investigações de notícias.

Objetivos: Evidenciar a posição ontológica que adotamos para a investigação de notícias, diferenciando-a do debate lógico, epistêmico ou gnosiológico em algumas tendências da tradição filosófica.

Essa etapa começa com uma questão norteadora para o desenvolvimento das atividades: “Qual o significado do termo ‘Revolução Copernicana’ no pensamento de Kant?” Essa questão deveria ser respondida, via áudio ou *chat*, ao final dos trabalhos desenvolvidos.

Iniciamos com a leitura coletiva e comentada de um trecho³⁸ de Kant em *Crítica da razão pura*, destacado no livro didático adotado pela escola (DALMOLIN, 2020, p. 85), para compreender essa concepção fenomenológica que se propôs superar a dicotomia racionalismo/empirismo.

Depois da leitura e discussão, considerando que o livro remete à revolução copernicana para comparar com o pensamento do filósofo alemão, apresentei em *slides*³⁹ imagens do modelo ptolomaico e copernicano, de modo a tornar compreensível a relação estabelecida. Depois que o conceito foi discutido, retomamos o livro didático para mais uma leitura coletiva comentada do conceito de “revolução copernicana”⁴⁰. Assim que o conceito ficou esclarecido, por meio de perguntas e respostas dos alunos, analisamos uma questão do ENEM com enunciado adaptado com base em excerto da *Crítica da razão pura*⁴¹.

Finalizada a discussão dos principais conceitos da abordagem fenomenológica kantiana conforme abordados no livro didático, retornamos ao Padlet, o mural colaborativo, construído na primeira etapa. O objetivo era que os alunos identificassem critérios epistemológicos ou gnosiológicos em alguns discursos para que, posteriormente, fosse possível comparar com a posição ontológica que adotamos, bem como diferenciá-la de outras ontologias.

Como fundamentação para essa discussão e indicação de leitura, recorri à análise imanente do texto de introdução do artigo de Ronaldo Ferreira (2012). O autor traça um roteiro que parte da ontologia clássica – dos pré-socráticos ao Renascimento – e chega à modernidade, onde situa o fim da ontologia e a supremacia da subjetividade, notadamente a partir de Descartes. Lemos e comentamos.

Nesse momento, foram sublinhados dois traços fundamentais desse artigo que são importantes para os objetivos desta pesquisa: 1) a problemática ontológica esteve sempre intimamente ligada com o próprio nascimento da Filosofia; 2) tal problemática, durante toda a

³⁸ O excerto de Kant utilizado nessa aula, conforme apresentado no livro didático da escola, consta no Anexo B.

³⁹ Os *slides* constam no Apêndice I.

⁴⁰ O excerto do livro didático, tal como foi apresentado aos alunos, encontra-se no Anexo C.

⁴¹ A questão, tal como foi apresentada aos alunos, consta no Anexo D.

história da Filosofia, embarçou-se com a questão gnosiológica; e 3) somente a formulação marxiana situa a “ontologia não apenas como uma ciência primeira, mas também como conhecimento objetivo e imanente” (FERREIRA, 2012, p. 1). Em seguida, aponte que, diante dos eventos que investigaríamos a partir das notícias, seriam adotados pressupostos dessa ontologia, quer dizer, critérios ontológicos como a análise imanente da própria coisa a ser pesquisada.

Para tratar dessa abordagem, fizemos uma leitura comentada com base no seguinte trecho adaptado do artigo de Ferreira (2012). Lemos que a ontologia estabelece a

Necessidade de explicação do mundo *por ele mesmo*, ou seja, por uma racionalidade *objetiva e imanente* aos seus próprios elementos constitutivos. Procurar no mundo objetivo a conexão lógico-racional de cada elemento com o todo. E qual o papel da ontologia? A ontologia é a lógica mesma em que a verdade objetiva e inerente a todo e qualquer elemento básico, fundamental, constituinte do mundo pode ser encontrada neste próprio elemento. Tudo o que existe possui algum(ns) elementos chaves irreduzíveis que, em si, carregam uma verdade objetiva sobre o lugar desse elemento no todo (FERREIRA, 2012, p.1-2).

Todo esse processo de compreensão dos pressupostos dessa ontologia foi sublinhado de forma a cotejar com as atividades de investigação de notícias que seriam realizadas desse momento em diante.

Ainda nessa etapa, encerrada a discussão em torno do tema da ontologia, deslocamos os trabalhos para a escolha das notícias a ser investigadas. Com base na sondagem de interesses realizada na etapa III, foi elaborado um banco de notícias (Apêndice J) a partir dos principais temas de interesses dos alunos e, nesse momento, eles escolheram em duplas as notícias que gostariam de investigar⁴². Foi destacado que as notícias já haviam sido checadas por agências *fact-checking* (checagem de informação). O objetivo era que, a princípio, os alunos se aproximassem de formas de diagnóstico e investigação.

Uma vez que as notícias foram escolhidas e lidas, os alunos deveriam formular duas questões a respeito de algo obscuro ou impreciso no texto. Em seguida, trabalhamos novamente com o Padlet. Nele, os alunos deveriam colocar a notícia escolhida, seus questionamentos sobre o objeto (no bloco “questionando o objeto”) e deveriam tentar respondê-las juntamente com quatro blocos de questões organizadas nos eixos: autoria, fontes e dados, contraponto e contexto⁴³. Todas as respostas deveriam ser construídas no mural colaborativo criado pelos

⁴² O banco de notícias foi apresentado aos alunos em *slides* que constam no Apêndice J.

⁴³ As perguntas foram baseadas em uma atividade que integra planos de aula do Instituto *Poynter*, uma organização americana dedicada ao ensino de jornalismo. A instituição disponibiliza gratuitamente planos de aula para estimular o estudo dos princípios de checagem nas escolas. A versão em português do material foi produzida pela

alunos em duplas⁴⁴. Os alunos principiaram essas atividades investigadas durante a aula e tiveram alguns dias para finalizar.

Em resumo, nessa etapa, ocorreram alguns momentos fundamentais: 1) comparamos a posição fenomenológica de Kant com a abordagem ontológica de Kosík em relação à questão da aparência/fenômeno *versus* essência; 2) constatamos através do mural colaborativo construído na Atividade III e por meio do texto filosófico (FERREIRA, 2012) que a ontologia sempre esteve embaraçada com a questão gnosiológica na história da Filosofia; 3) iniciamos as investigações a partir da investigação e análise imanente do próprio texto das notícias; e 4) construção de mural colaborativo com os dados extraídos das notícias.

Atividade IV: 2 horas/aula

Tema: Investigação de notícias, análise imanente e construção do *podcast*.

Objetivos: Retomar e revisar as etapas efetuadas; analisar e discutir as informações obtidas a partir das notícias na etapa anterior; destacar o caráter imanente dessa investigação e apontar indicações para construção da exposição em forma de *podcast*.

Nesse momento, reviso todas as etapas já construídas, destacando a posição ontológica assumida nesse processo de investigação. Alguns alunos já haviam construído o mural com as primeiras investigações com base nas questões orientadoras da etapa anterior. Por isso, nesse momento, comentamos sobre os trabalhos realizados, esclarecemos dúvidas e os alunos continuaram as investigações conforme as orientações da etapa anterior.

Por último, foram dadas orientações sobre a forma de exposição das investigações realizadas. Indiquei os aplicativos gratuitos de produção de *podcast* Anchor e Audacity, bem como exemplos de alguns *podcasts* que outras turmas do passado realizaram em minha disciplina e um vídeo explicativo de nove minutos sobre a forma de utilização do aplicativo⁴⁵. Em termos de conteúdo, o *podcast* deveria tratar: 1) do caminho de investigação realizado; 2) dos métodos de diagnóstico e checagem encontrados; 3) dos problemas identificados em torno da questão das *Fake News*; e 4) quais relações com a Filosofia é possível estabelecer através desse processo de investigação.

Agência Pública. Foram feitas adaptações coerentes com essa proposta pedagógica. As perguntas orientadoras constam no Apêndice J. Disponível em: <https://factcheckingday.com/lesson-plan>. Acesso em: 11 jan. 2020.

⁴⁴ O modelo para a construção do mural colaborativo com as respostas sobre a notícia escolhida pelos alunos consta no Apêndice M.

⁴⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3S2KKZWFAwk&ab_channel=OndeeuClíco. Acesso em: 11 nov. 2020.

Atividade V: 1 hora/aula

Tema: Aparência/fenômeno *versus* essência para Kant e Kosík; método de investigação e exposição.

Objetivos: Situar a posição kantiana sobre o conhecimento e compará-la com Kosík. Discutir sobre a diferença entre método de exposição e método de pesquisa.

Nessa etapa, retornamos ao conteúdo regular do livro, vinculando aos objetivos desta pesquisa. De modo a estabelecer uma conexão com as etapas anteriores, iniciamos com uma questão a ser respondida pelos alunos (por escrito ou oralmente): “Qual a diferença entre a posição de Karel Kosík e a de Kant a respeito da questão de aparência e essência?” Para tratar dessa problemática, iniciamos a leitura comentada e discutida de trechos constantes no livro didático⁴⁶.

Retomamos o conceito de “revolução copernicana” e diferenciamos a posição kantiana comparando com a abordagem epistemológica dos racionalistas e empiristas. Sublinhamos, a partir dos trechos do livro didático, que para Kant o critério de verdade está na subjetividade. Em seguida, comparamos com a posição de Kosík, retomando a Atividade III em que o filósofo havia sido tratado. Depois da discussão, com base nas respostas dos alunos àquela questão central, retomamos a conceituação da posição ontológica e da análise imanente, tal como adotada para a investigação das notícias falsas neste trabalho.

Em seguida, para tratar da questão do método e da forma de exposição dessas investigações, mais uma vez realizamos uma leitura comentada do excerto de Chasin.

De modo que o conhecimento é possível, a ciência pode alcançar seus objetivos, mas não há um caminho pré-configurado, uma chave de ouro ou uma determinada metodologia de acesso ao verdadeiro. Ao contrário, há sempre que galgar escarpas, ou seja, abrir caminhos através do próprio objeto, devassá-lo no corpo a corpo da pesquisa, “que tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima”. Não há guias, mapas ou expedientes que pavimentem a caminhada, ou pontos de partida ideais previamente estabelecidos. O rumo só está inscrito na própria *coisa* e o roteiro da viagem só é possível, olhando para trás, do cimo luminoso. Quando, a rigor, já não tem serventia, nem mesmo para outras jornadas, a não ser como cintilação evanescente, tanto mais esquiva ou enganosa quanto mais à risca for perseguida, exatamente porque é a luminosidade específica de um objeto específico (CHASIN, 2009, p. 231-232).

⁴⁶ Os trechos do livro didático, tal como apresentados aos alunos, constam no Anexo E.

Por fim, tratei mais uma vez dos aspectos técnicos da construção do *podcast*: forma, utilização do aplicativo, prazos etc. Foi sugerido que, primeiro, elaborassem um roteiro investigativo, seguindo os critérios estabelecidos na etapa anterior, antes de gravarem os áudios.

Todo o material utilizado nas atividades desenvolvidas (*slides*, textos filosóficos, formulários aplicados etc.) foram concentrados em pasta específica na plataforma Microsoft Teams. As etapas seguintes foram realizadas por meio de diálogos no grupo de WhatsApp ou em conversas privadas.

No próximo capítulo, tratarei dos instrumentos de geração de dados, da metodologia e da análise dos dados produzidos nessa pesquisa.

7 ANÁLISE DE DADOS

O objetivo deste capítulo é tratar especificamente da pesquisa empírica. Nos dois últimos capítulos, apresentei um panorama do contexto em que ocorreu o trabalho, sublinhando o lócus da pesquisa – a escola e os estudantes – e da educação em geral na conjuntura da pandemia mundial. No último capítulo, teci considerações sobre as adaptações necessárias à aplicação da proposta pedagógica de forma remota, bem como algumas mudanças no direcionamento das atividades em comparação com o planejamento apresentado no penúltimo capítulo, destacando a associação com o conteúdo regular na disciplina de Filosofia. Em seguida, descrevi as atividades realizadas, seus objetivos, as temáticas e os recursos utilizados em cada etapa. Agora, tratarei dos instrumentos utilizados para geração de dados, bem como a forma de coleta e análise.

7.1 Instrumentos de geração de dados

A respeito desse momento da análise, recorro uma vez mais a Thiollent (1986). Tratando dos instrumentos de produção de dados, afirma ele, “sejam quais forem as técnicas utilizadas, os grupos de observação compostos de pesquisadores e de participantes comuns procuram a informação que é julgada necessária para o andamento da pesquisa” (THIOLLENT, 1986, p. 64).

Nesse sentido, concluídas as etapas do trabalho de campo e diante dos diversos meios utilizados durante a aplicação das atividades, de acordo com os objetivos dessa pesquisa, estabeleci a seguinte questão como orientação para escolha dos instrumentos e análise nesse processo de aprendizagem filosófica: é possível a construção de uma proposta no ensino de Filosofia para o tratamento do problema das *Fake News*, a partir da posição ontológica chasiniana? Constatei que para responder a esse questionamento central seria fundamental destrinchar e evidenciar o retorno dos alunos em cada etapa. Esse retorno ocorreu em diálogos por áudio, *chat*, na construção de murais colaborativos (Padlet) e no *podcast*. Logo, os instrumentos de produção de dados são os registros de falas, as escritas no *chat* e nos Padlets construídos, bem como o conteúdo do *podcast*. Tendo sempre em vista que “os grupos podem fornecer outras informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições” (THIOLLENT, 1986, p. 64).

Em algumas etapas foram realizadas explicações de conceitos filosóficos e comparação de textos filosóficos com o livro didático, obras de arte e outras imagens. Nesses momentos, que percorreram praticamente toda a pesquisa empírica, houve questionamentos norteadores que os alunos deveriam responder com base nessas explicações. Foram perguntas que os alunos responderam de diversas formas: diálogo com áudio, via *chat*, Padlet ou na construção do *podcast*. Por isso, as respostas a esses questionamentos foram o cerne da análise de dados. Thiollent também trata desses “elementos explicativos associados à obtenção de informação” como “dispositivos de observação-questionamento”.

Consideramos que tais elementos não visam orientar as respostas em função das expectativas dos pesquisadores e sim descondicionar as pessoas para que não respondam apenas com facilidade, isto é, como se a sua resposta fosse um simples reflexo de senso comum ou dos efeitos do condicionamento pelos meios de comunicação de massa. As “explicações” são sugeridas aos respondentes para que tenham um papel ativo na investigação. As “explicações” consistem em sugerir comparações ou outros tipos de raciocínios não-conclusivos que permitam aos respondentes uma reflexão individual e coletiva a respeito dos fatos observados e cuja interpretação é objeto de questionamento. Esses aspectos explicativos podem estar relacionados com o objetivo de conscientização a serem ampliados numa fase posterior, com a divulgação dos resultados (THIOLLENT, 1986, p. 65).

A pesquisa-ação trata do uso de métodos participativos em diversas áreas, mas destaca particularidades dessa modalidade de pesquisa no contexto educacional. Apesar de ocorrerem aproximações da pesquisa-ação com a observação antropológica e a pesquisa participante, existem traços distintivos entre esses modelos. A pesquisa-ação focaliza “ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado” (THIOLLENT, 1986, p. 74). Dito de outro modo, no contexto escolar, não se limita à observação, à descrição ou à avaliação, mas tem por escopo a criação, o planejamento, a produção de ideias que “antecipem o real ou que delineiem um ideal” (THIOLLENT, 1986, p.75).

Em outras palavras, é um processo de pesquisa projetivo. No caso de atividades educacionais, é menos um método de obtenção ou transmissão de informação e mais uma forma de injeção de informação na configuração de um projeto que tem dimensão conscientizadora. E todo esse processo não persegue somente um produto final, mas anda associado à própria geração de dados, na forma de questionamentos, com vistas a promover “disposições a conhecer e agir de modo racional” (THIOLLENT, 1986, p. 75).

Portanto, foram escolhidos os instrumentos de geração de dados que permitiram captar as informações que os alunos forneceram diante dos objetivos específicos de cada etapa e que, no contexto geral da pesquisa, pretendem responder à questão central: é possível a construção

de uma proposta no ensino de Filosofia para o tratamento do problema das *Fake News*, a partir da posição ontológica adotada? Ademais, a partir desses instrumentos pode-se extrair determinações que emanam do processo em geral.

A pesquisa foi aplicada em uma turma de 26 alunos; mas, em um ano letivo atípico devido à pandemia mundial, a presença e a participação nas aulas em geral decaiu significativamente. Não foram poucos os casos de alunos que realizaram algumas etapas da pesquisa e não participaram de outros momentos. Coerente com a pesquisa-ação, adotei o princípio das “amostras intencionais” (THIOLENT, 1986), que é considerado mais adequado para pesquisas sociais com enfoque qualitativo.

Existe, neste caso [nas amostras intencionais], um tratamento qualitativo da interpretação do material captado em unidades qualitativamente representativas do conjunto do universo e de modo diferenciado em função das características do problema investigado. Na pesquisa-ação a representatividade das pessoas e dos grupos significativos é julgada e a escolha é decidida ao nível do seminário central, a partir do consenso dos pesquisadores e participantes (THIOLENT, 1986, p. 62).

Obviamente, as informações obtidas em uma “amostra intencional” não são generalizáveis para o conjunto estudado. No entanto, pode-se obter uma visão mais geral com “a representação dos elementos mais ‘avançados’ [...] sobre os elementos tidos como mais ‘atrasados na dinâmica do fenômeno estudado’” (THIOLENT, 1986, p. 62).

Nesse sentido, o grupo significativo e representativo para a análise dos dados foi escolhido em função de sua relevância para os objetivos da pesquisa. Como cada etapa foi construída com objetivos específicos dentro de um objetivo macro – a construção de uma proposta para o ensino de Filosofia –, é fundamental que os alunos participem de todas as etapas envolvidas. Por isso, o critério para a escolha dos dados foi a presença e participação regulares em todas ou na maior parte das etapas. Como a sequência didática é composta de cinco etapas ocorridas durante as aulas mais o tempo de produção do *podcast*, foi estabelecido que a análise se concentraria nas produções dos alunos que tivessem participado de, pelo menos, um terço das atividades.

7.2 Pressupostos metodológicos para análise de dados

No capítulo anterior, foram tecidas considerações sobre o contexto em que a pesquisa empírica se realizou, sublinhando em seguida as necessidades e adaptações metodológicas para uma intervenção pedagógica de forma remota. Depois dessas considerações, no presente capítulo descrevi e justifiquei os instrumentos de geração de dados escolhidos de acordo com

as atividades realizadas. Agora, antes de examinar tudo o que foi produzido, tratarei de alguns pressupostos fundamentais que conduziram a organização, extração e análise dos dados.

De forma geral, as investigações em Ciências Humanas têm condicionantes distintos das Ciências Naturais e os princípios metodológicos da pesquisa-ação demonstram a peculiaridade da pesquisa social. De forma a manter a coerência teórica e metodológica, também na análise dos dados, partirei de alguns pressupostos delineados por Chasin a respeito do tema da metodologia de investigação e pesquisa. De imediato, destaco a particularidade deste tipo de investigação: aqui, “não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios” (MARX, 2010, p.16).

Em outras palavras, a forma de apropriação do mundo nas Ciências Humanas não pode depender da repetição controlada de eventos em laboratório para produzir condições adequadas e necessárias. Por isso, opera cognitivamente captando o objeto de estudo pela *força das abstrações*: “essa aludida capacidade mental de escavar e garimpar as coisas” que se movimenta do abstrato ao concreto e retorna à efetividade para aferir os conhecimentos obtidos (CHASIN, 2009, p. 122). Esse processo é mediado por operações e momentos próprios das abstrações: especificação, delimitação, intensificação e articulação, como já explicitiei em capítulos anteriores.

É importante destacar o “caráter ontológico das abstrações produzidas”. Em outras palavras, não são categorias meramente coletadas e descritivamente organizadas em um sistema lógico, tampouco estabelecidas aprioristicamente como universais. Derivam da própria coisa e resultam do registro adequado de “traços comuns a todos ou a muitos dos objetos [investigados], evitando a repetição cansativa e pouco produtora de informações idênticas e permitindo também o destaque das diferenças essenciais, por comparação” (ASSUNÇÃO, 2013, p. 54). Isto é, partindo de abstrações ainda incipientes, retendo-as e comparando-as com aspectos reais comuns dentro do complexo que se investiga, chega-se a um processo de síntese e de estabelecimento de *abstrações razoáveis*.

A razoabilidade está no registro ou constatação adequado, “através da comparação”, do que pertence a todos ou a muitos sob diversos modos de existência. Trata-se, pois, de algo geral extraído das formações concretas, posto à luz pela força da abstração, mas não produzido por um volteio autônomo da mesma, pois seu mérito é operar subsumida à comparação dos objetos que investiga. Razoabilidade, sensatez ou racionalidade, variantes de tradução para línguas diversas, todas fundamentalmente convergentes, que inclui também a compreensão de que os traços comuns não são substâncias puras, mas texturas complexas (CHASIN, 2009, p. 124-125).

Portanto, inicial e provisoriamente na investigação, é necessário isolar conceitualmente do complexo que se estuda, trazendo à luz, pela via da abstração, “algo geral” – as abstrações razoáveis –, sem que de imediato sejam devidamente relacionadas entre si. Ato contínuo, momento fundamental do processo de apreensão é que as abstrações razoáveis ao mesmo tempo que destacam “determinações comuns” evidenciam as diversidades do complexo – as diferenças específicas. Conforme assinala Chasin: “ignorar a diferença essencial é perder de vista os objetos reais e com isso o horizonte do pensamento de rigor” (CHASIN, 2009, p. 125).

Depois do processo de delimitação e depuração das abstrações, chega-se o momento de fazer “a viagem de volta”, o retorno ao concreto, “mas dessa vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX *apud* CHASIN, 2009, p.127). Nesse retorno são encontradas e traçadas a teia de nexos, articulações, relações, propriedades e categorias do objeto analisado. É uma análise que considera os diferentes graus de relevância entre categorias de forma a identificar aquela que representa o *momento preponderante*, quer dizer, que diz respeito

à posição central que tem a categoria na articulação dos nexos, já que se trata do “elo tônico”, daquela abstração razoável que sobredetermina as demais, tornando-se a categoria estruturante do todo concreto – e, portanto, também da totalidade ideal. É nesse momento que se manifesta a delimitação ou diferenciação por intensificação ontológica, na medida em que esta categoria que tem acentuação ordenadora específica fornece a estrutura de todo o processo de síntese (ASSUNÇÃO, 2013, p. 56).

Em suma, no processo de articulação das categorias já depuradas e delimitadas, há entre elas um “elo tônico” estruturante do todo concreto ou, em outras palavras, a vértebra que sustenta e acomoda as outras determinações. Em contrapartida, no interior desse processo, encontram-se também as “determinações reflexivas”, pares ou conjunto de pares de categorias que são amarradas organicamente. “A apreensão efetiva de cada um de seus membros depende da apreensão recíproca dos outros” (CHASIN, 2009, p. 135). Recorre-se a esses pares ou conjunto de categorias para explicar qualquer parte do complexo examinado.

Ressalte-se que todo esse andamento não é jogo livre com conceitos em uma plataforma lógica, mas é processo de desmembramento analítico e desvendamento de categorias que opera com identificação, separação, delimitação e articulação de aspectos centrais, divergentes e subordinados, grife-se, do modo de existir concreto do complexo categorial abordado. Nenhuma das categorias envolvidas no processo de articulação são constituídas pelo pensamento autonomamente; ao contrário, são apropriações ideais da realidade, o que confirma o primado da objetividade sobre a própria consciência. Este é um processo de transição do

abstrato ao concreto, que “não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para o reproduzir como concreto pensado” (CHASIN, 2009, p. 128).

Portanto, no próximo item, será abordado em linhas gerais o movimento realizado no processo de análise dos dados, com base nessa plataforma e delineamento ontológicos. Primeiramente, destacarei as determinações mais centrais e decisivas captadas em cada etapa desenvolvida, de modo a expor como e se os objetivos específicos de cada etapa foram alcançados. Posteriormente, apresentarei uma articulação das determinações centrais captadas nessas etapas, de modo a sintetizar o processo de aprendizagem desenvolvido como um todo e determinar se o objetivo geral foi alcançado, o grau e os limites desse alcance, bem como outros determinantes emanados do processo de investigação.

7.2.1 Análise da Atividade I: Apresentação e problematização inicial

Nessa etapa, foram apresentados os objetivos e as etapas a serem realizadas durante a pesquisa. De imediato, pode-se destacar que foi um momento mais expositivo; e a interação dos alunos foi pouco significativa, como tem sido habitual nas aulas do ensino remoto, mesmo ao tratar dos conteúdos regulares. Contudo, convém destacar que a postura dos alunos foi bem diferente nas etapas posteriores, especialmente nos momentos em que havia necessidade de construir atividades mais objetivas.

Por isso, talvez uma outra possibilidade de inauguração das atividades dessa proposta seria começar apresentando o banco de notícias (Apêndice J), que apareceu somente na Atividade III. Dessa forma, seria possível ampliar a possibilidade de diálogo e despertar antes o interesse dos alunos, como de fato ocorreu posteriormente. Como relatamos, na primeira oportunidade em que o problema das notícias falsas lhes foi apresentado, ainda presencialmente no início do ano letivo, os alunos se engajaram ativamente especulando sobre a veracidade das manchetes das notícias apresentadas. Contudo, nessa etapa remota, apenas retomei aquele momento brevemente e apresentei em linhas gerais as etapas que desenvolveríamos até a construção do *podcast*. Portanto, foi um momento basicamente expositivo e isso pode ter contribuído para a falta de interatividade dos alunos.

Rastreando os registros de fala e escrita, observei que nessa etapa a preocupação de alguns alunos eram basicamente duas: 1) Se as atividades a ser desenvolvidas nesse projeto seriam pontuadas para compor as notas trimestrais – é a famosa dúvida: “vale nota?”; e 2) Se haveria tempo hábil para a construção das atividades, devido ao fim do semestre e ao acúmulo de demandas das outras disciplinas.

Essas inquietações dos alunos representam sintomas de um sistema educacional que estabelece a avaliação como um instrumento de seleção e classificação, engessado e burocrático que desmotiva o aluno para a aprendizagem e o mobiliza somente mediante o medo das notas e conceitos ao final de cada período letivo. Ademais, os instrumentos de avaliação são, invariavelmente, provas e trabalhos. O rendimento escolar é mensurado e demonstrado somente ao final de cada período, apesar de as avaliações possuírem diferentes nomes e tipos (avaliação parcial, qualitativa, somativa etc.). Portanto, a finalidade de cada etapa de aprendizagem é orientada para este momento de chegada: as notas finais compostas pelas provas principais. Na escola onde se desenvolveu esta pesquisa, os professores são estimulados a realizar suas avaliações com questões objetivas para que o aluno assinale as alternativas corretas, tal como o modelo de avaliação do ENEM. De modo a padronizar a forma de avaliação, o sistema de ensino da escola (e do ensino privado em geral) disponibiliza bancos de dados com questões prontas que o professor pode selecionar para fazer sua prova.

Contudo, na abordagem pedagógica histórico-crítica os “instrumentos de avaliação são todas as manifestações dos alunos que permitem ao professor acompanhar o processo ensino-aprendizagem” (CARNELOSSI; PIASSA, 2016). O professor observa e registra essas manifestações em forma de conceitos e notas. Um dos momentos da avaliação pode ser elaborado a partir de questões desafiadoras antes da explicitação da aula (GASPARIN, 2011). Durante o tratamento dos conteúdos da aula, por meio da mediação do professor, o conteúdo científico-cultural pode ser articulado e confrontado com os problemas cotidianos. Ao fim desse processo – problematização com base em questões desafiadoras e explicitação do conteúdo –, o professor pode avaliar e indagar para si mesmo:

Consegui fazer-me entender pelos alunos?; eles entenderam o que apresentei?; conseguiram unir seu conhecimento primeiro com aquele que lhes comuniquei?; as dimensões do conteúdo, anunciadas na problematização, foram respondidas a contento? os alunos perceberam as diferenças entre elas?; [...]” (GASPARIN, 2011, p. 1976).

Considerando as preocupações e inquietações dos alunos sobre a composição das notas e a dinâmica das atividades necessárias durante a aplicação deste projeto, elaborei um planejamento de atividades de modo a avaliar em cada etapa as produções dos alunos e os resultados de aprendizagem e mensurar quantitativamente as atividades desenvolvidas de modo a atribuir pontos avaliativos para a nota trimestral. Contudo, sem prejudicar aqueles que não executaram ou deixaram de participar de certas etapas, uma vez que, conforme estabelece o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a adesão a essa pesquisa é voluntária e a não participação não pode ocasionar danos aos alunos.

Devido a todos esses meandros, e antecipando esses questionamentos e apreensões dos alunos já sinalizados durante todo o ano letivo, ressaltei nessa etapa em diversos momentos que todas as atividades desenvolvidas em torno do problema das *Fake News* estariam relacionadas direta ou indiretamente aos conteúdos estudados ou ainda a ser abordados, demonstrando assim a relevância da Filosofia para a compreensão desse problema concreto. Esse entrecruzamento se tornou tão necessário quanto pertinente, uma vez que o conteúdo durante o 1º ano do Ensino Médio em Filosofia centra-se na questão da verdade e da possibilidade de conhecer, conforme demonstrado anteriormente.

Ao mesmo tempo, e tentando desviar das avaliações rotineiras, adiantei nessa etapa que em alguns momentos seriam propostas questões desafiadoras que poderiam ser respondidas ou pelo menos esboçadas durante a aula, reduzindo o tempo de atividades fora desse período. Além disso, tais atividades seriam avaliadas e, eventualmente, pontuadas para compor a nota do período; substituiriam, portanto, a prova como forma de avaliação, sem prejudicar os que não quisessem/pudessem participar, pois poderiam fazer a prova caso preferissem. Dessa forma, não surgiram novos questionamentos ou incômodos, e mais alunos aderiram à participação na pesquisa assinando o TCLE.

7.2.2 Análise da Atividade II: Verdade e conhecimento

Ainda na mesma semana, nos reunimos novamente. Esta etapa tem dois momentos. Primeiramente, tratamos especificamente da questão da verdade e da possibilidade de conhecer, retomando conceitos estudados no decorrer do ano. Em um segundo momento, desloquei a discussão relacionando essas questões com o problema concreto que trataríamos: as *Fake News*. Apresentarei a análise de dados desses dois momentos separadamente.

Antes da explicitação da aula, estabeleci uma questão desafiadora a ser respondida ao final:

- Quais tendências/correntes ou pensadores filosóficos tratam da questão da verdade e da possibilidade de conhecer?

Como provocação para o debate, algumas questões secundárias foram formuladas de modo que os alunos pudessem retomar a abordagem destes temas na história da Filosofia:

- O que é verdade?
- É possível conhecer?

- Como?
- Quais os critérios de certeza?
- Como demonstrar o conhecimento?
- A verdade é absoluta ou relativa?

As respostas poderiam ser feitas através de áudio ou escrita no chat. De qualquer forma, todos os comentários foram organizados no Padlet em um mural colaborativo. Cotejando com o material didático, foi exibido um vídeo indicado no próprio livro, que revisava o conteúdo sobre racionalismo e empirismo (últimos conceitos estudados até o momento). Foram feitas algumas pequenas pausas durante a exibição do vídeo. Nesse momento, alguns alunos já começaram a comentar e escrever no mural suas respostas. O produto final dessa etapa concluiu-se com a participação de quase todos os alunos presentes.

Considerando que a análise de dados tem como objeto os materiais produzidos pelos alunos que participaram em todas ou na maior parte das etapas, discorrerei mais especificamente sobre suas produções, destacando as determinações simples que puderam ser captadas pela comparação entre os conteúdos produzidos.

O mural colaborativo demonstrou (Apêndice F) que os alunos em geral conseguiram perceber que o conteúdo abordado durante o ano letivo tinha como cerne a questão epistemológica ou gnosiológica. Logo de imediato, os registros de fala e escrita exprimiam as tendências e correntes no interior da história da Filosofia que abordavam a questão da verdade e do conhecimento. Alguns alunos, inclusive, conseguiram apontar mais de uma concepção a respeito do tema e sequer precisaram de tempo para começar a comentar.

Percorrendo o diálogo durante a aula, primeiramente foram destacados adiante os registros de fala e escrita tanto no *chat* quanto no Padlet, agrupados em unidades por aluno de forma a demonstrar a participação e o desenvolvimento de cada um deles. Posteriormente, foram sublinhados elementos gerais em comum e as especificidades da etapa como um todo. As participações no *chat* que coincidiram exatamente ou aproximadamente com o que foi escrito no Padlet foram expostas somente através desse último.

A aluna **M.** apontou diversas posições na história da Filosofia, via áudio:

M.: Platão trata da verdade ao distinguir o mundo entre mundo inteligível e mundo sensível e dizer que a verdade estava no mundo inteligível. Professora, você perguntou sobre a área do saber da Filosofia que fala sobre a verdade? É epistemologia?

Professora: Sim. O que quer dizer o termo epistemologia?

M.: Essa área se refere às etapas e aos limites do conhecimento humano. Então, como se conhece, até onde nosso conhecimento é verdadeiro e possível.

Posteriormente, a aluna ainda sugeriu:

Pensei também em Erasmo de Roterdã e Thomas More. Sobre Erasmo... Ele é um humanista, né. Pra ele, eu acho, que ele tem essa ruptura entre fé e razão e ele vai pelo caminho de Platão. E Erasmo busca retomar a tradição patrística.

Por fim, apontou também Karl Marx, via *chat*.

Para Karl Marx, a verdade seria a correspondência entre a representação do objeto e o objeto em si. Essa correspondência seria dada por meio da observação.

Em suma, sua participação no mural coletivo versou sobre as concepções de verdade e conhecimento para Platão, Erasmo de Roterdã, Karl Marx e uma definição sobre o termo epistemologia. Depois da interação por áudio e *chat*, a participação da aluna foi finalizada da seguinte forma:

PLATÃO

Platão tratou dessa questão na Teoria do Mundo das Ideias, que dividiu o mundo entre sensível e inteligível, sendo este último o local da VERDADE.

ERASMO DE ROTERDÃ

Erasmo foi um filósofo humanista. Assim, havia uma certa preferência por Platão. Esse filósofo foi altamente influenciado pela corrente patrística, acreditando que a verdade estava presente em nós, mas que precisávamos ser iluminados para, assim, enxergá-la. Há também uma certa ruptura entre fé e razão.

KARL MARX

Para Karl Marx, a verdade seria a correspondência entre a representação do objeto e o objeto em si. Essa correspondência seria dada por meio da observação.

EPISTEMOLOGIA

Epistemologia: é a área da filosofia que se refere a etapas e ao limite do conhecimento humano. Por exemplo, como se conhece e até onde o nosso conhecimento é verdadeiro e possível.

Dentre os filósofos apontados pela aluna, somente Marx ainda não havia sido estudado na disciplina. Em alguns casos, pude notar que os alunos fizeram pesquisas na internet para responder à questão dessa etapa. Não fiz qualquer objeção a isso, uma vez que é algo impossível de controlar no ensino remoto e por compreender que a pesquisa na internet também representa possibilidade de leitura e engajamento nas atividades em desenvolvimento. Nos casos em que percebi que o aluno não entendia bem do que estava falando ou escrevendo, fiz perguntas e orientei a retornar ao texto pesquisado para tentar compreendê-lo melhor e explicitar novamente sua apreensão.

Contudo, não me parece ser o caso da aluna **M.**, pois em seu apontamento sobre Marx, não encontrei texto correspondente na internet. Cabe sublinhar que tal aluna é um ponto fora da curva no processo de aprendizagem em Filosofia. Possui grande identificação e entusiasmo com

a disciplina. Habitualmente, lê livros e textos de Filosofia para além do conteúdo abordado na escola. Nesse caso, possivelmente, expressou sua compreensão com base nessa bagagem. Em todos os processos da pesquisa dialogou via áudio, explicando os conceitos necessários de forma autônoma e espontânea. Sinalizei que ainda estudaríamos detalhadamente tal autor, mas adiantei que certamente se pode afirmar que, em Marx, a verdade é objetiva, pertencente ao objeto que se estuda e não atribuída pelo sujeito isoladamente. E essa verdade pode ser capturada pela investigação rigorosa do objeto, extraíndo dele determinações e a ele retornando em um processo de ida e volta contínuos: do abstrato ao concreto e assim sucessivamente. Adiantei que estudaríamos durante essa proposta pedagógica autores que assumem essa posição, a partir de Marx. Sendo eles J. Chasin e Karel Kosík.

A aluna **L.** perguntou via áudio: “Professora, o método científico de Bacon entra também nessa classificação?” Comentei que o pensamento de Bacon localiza-se no interior do empirismo moderno e que seu método trata exatamente dos caminhos necessários para se conhecer. A participação da aluna no mural foi assim:

FRANCIS BACON

Francis Bacon acreditava no método de conhecimento pela INDUÇÃO chegando em uma conclusão por meio da observação e experimentação, utilizando do método criado por ele para alcançar a "verdade", o método científico.

Sublinhei que, por “indução” no pensamento de Bacon, entende-se que no processo de conhecimento parte-se da observação rigorosa do fenômeno estudado para extrair dados, formular hipóteses e comprová-las. Como forma de retomar as diferenças entre as vertentes do racionalismo e do empirismo, comparei com o comentário do aluno **V.**, indicado adiante, a respeito do método de Descartes, destacando seu caráter dedutivo.

O aluno **K.** perguntou via áudio:

K.: As cinco vias de Tomás de Aquino também [tratam desse problema]?

Professora: Com certeza. É uma forma de tratar da verdade que tem como fundamento e fim último o divino.

O aluno **R.** disse que também havia pensado em escrever sobre Aquino e que já sabia as primeiras vias do pensador para explicar como provar a existência de Deus. Por isso, elaboraram juntos a participação no mural que ficou assim:

TOMÁS DE AQUINO

Aquino tentou adquirir a verdade sobre a existência de deus com suas 5 vias. As 3 primeiras se resumiam em: **1a Via:** Movimento. Ela se baseia que pra algo estar em

movimento algo tem quer ter movido ele e esse mesmo objeto tem que estar em movimento para move-lo logo algo teria quer ter se mover inicialmente esse sendo deus. A **2Via:** Causa. Do mesmo jeito que a primeira a da causa se resume em uma regressão infinita mas desta vez sobre a causa por exemplo se algo está acontecendo esse ato deve ter sido causado por algo e assim infinitamente logo algo deveria iniciá-los, logo deus causou tudo. **3a Via:** Contingência. Ela consiste em que tudo poderia não ter ocorrido por diversos fatores, logo teria que existir algo imutável isso sendo deus. A **4° via** é sobre os "graus de perfeição", Nela somos comparados a partir de um máximo (perfeito) e ai se dá como mais ou menos próximo do perfeito. A **5° via** é sobre o "governo supremo" que fala da ordem e da finalidade com que a suprema inteligência (Deus) governa tudo de forma organizada e racional.

Com base na resposta, perguntei ao aluno **K.** qual era a forma de raciocínio de Aquino para provar a existência de Deus, se indutiva ou dedutiva, e o aluno acenou corretamente para essa última posição.

O aluno **P.** começou sua participação nessa etapa perguntando via áudio se poderia tratar dos “quatro de graus para chegar na verdade de acordo com Aristóteles” e assim construiu sua participação no mural:

ARISTÓTELES

De acordo com Aristóteles, a verdade seria a exata correspondência de um enunciado com a realidade da coisa por ele proferida. Para Aristóteles, na busca da verdade, percorremos os quatro degraus fundamentais: a ignorância que é o estado de completa ausência de conhecimento, a dúvida que é um estado em que determinado conhecimento é tido como possível, mas as razões para afirmar ou negar alguma coisas estão em equilíbrio e a opinião que é o estado em que o sujeito julga ter um conhecimento provável do objeto e afirma conhecer, mas com temor de se enganar e a certeza que é o estado em que o sujeito tem plena firmeza do seu conhecimento em relação ao objeto e o conhecimento surge como algo evidente.

A resposta do aluno é na verdade uma paráfrase de conteúdo obtido em página da internet⁴⁷. No momento em que a atividade ocorreu isso não ficou claro, tampouco encontrei correspondência do texto na totalidade com o pensamento de Aristóteles. Por isso, me detive somente em ressaltar o primeiro aspecto do texto: “De acordo com Aristóteles, a verdade seria a exata correspondência de um enunciado com a realidade por ele proferida”.

Em outras palavras, para Aristóteles a verdade seria a adequação de determinada sentença à realidade, e a exigência para que tal ocorra é que deve existir a perfeita identidade da proposição com a realidade por ela referida. Essa proposição, seja afirmativa ou negativa, deve obedecer a algumas regras lógicas, por exemplo a não-contradição e o terceiro excluído⁴⁸, conceitos já estudados pelos alunos anteriormente. Claramente, existe uma relevância da

⁴⁷ Disponível em: <http://www.c2o.pro.br/filosofia/ar01s02.html>. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁴⁸ A discussão sobre as regras do discurso para demonstrar a realidade pode ser encontrada no capítulo 10 do livro IV da *Metafísica* (ARISTÓTELES, 2002, p. 424-431).

linguagem em seu conceito de verdade. Contudo, para Aristóteles a medida da verdade ainda é o ser, e não o pensamento ou o próprio discurso: “De fato, não és branco por pensarmos que és branco, mas porque és branco, nós, que afirmamos isso, estamos na verdade” (ARISTÓTELES, 2002, p. 747). Dito de outro modo, a medida da verdade é exterior ao pensamento ou à palavra, é o próprio ser ou a ação.

Nesse momento pontuei que ao final do 2º ano do Ensino Médio, estudaríamos correntes e pensadores que tratam da questão da verdade de maneira oposta (e que existem motivos históricos para essa inflexão), isto é, que duvidam tanto da possibilidade do enunciado corresponder ao ser, quanto da existência da própria coisa em si, sobretudo no idealismo alemão com Schopenhauer, Kierkegaard e Nietzsche.

O aluno V. comentou no *chat*:

“é pra falar só de um é? Eu to escrevendo sobre uns três aqui. Para Platão: a verdade estava em um mundo das ideias, do racionalismo. Para Locke a verdade era que nascemos como um quadro em branco e todo conhecimento que tínhamos era adquirido pela experiência. Descartes pensava que segundo o qual o homem não pode alcançar a verdade pura através de seus sentidos: as verdades estão em nossa consciência, na qual habitam as ideias inatas.

Nesse momento, a aluna C. dialogando com V. pergunta: “Aristóteles achava que a verdade tava neste mundo, né.” A aluna estava contrapondo Aristóteles à Teoria do Mundo das Ideias de Platão, retomando conceitos estudados anteriormente. Fundamentando-me em um dos textos escolhidos para a pesquisa (FERREIRA, 2012), comentei que, de fato, Aristóteles critica Platão por ter duplicado o mundo real no mundo das ideias e, dessa forma, elevou o ser também a este mundo, ao mesmo tempo em que situa a verdade objetiva ontológica no mundo das ideias. Ademais, continuei o raciocínio reformulando o seguinte excerto de Chasin:

Em suma, Aristóteles é claramente uma ontologia das essências. Tudo no Aristóteles termina por ser uma descoberta de essência: a ciência é descobrir a essência das coisas. No Platão, como o ente é uma idealidade existente num dado mundo, então a essência e a existência estão identificáveis (CHASIN, 1988, p. 12).

Ou seja, “a objetividade ontológica de Platão está não na realidade, mas naquilo que já é sabido. Não é nesse sentido a verdade do ser, mas a verdade do objeto” (FERREIRA, 2012, p. 3). Relembrei ainda que na “Alegoria da Caverna” (PLATÃO, Rep. VII, 319a-c) é possível notar que Platão trata da natureza de dois conceitos fundamentais em seu pensamento: conhecimento (*epistème*) e opinião (*doxa*). Sendo que a *epistème* é o conhecimento da essência e seu objeto, o ser. Por outro, o objeto da *doxa* é o não-ser (PLATÃO, Rep. V, 478b).

Logo, o filósofo identifica a investigação do ser com a apreensão da verdade. De forma similar a Parmênides, somente o conhecimento do ser pode conduzir e elevar o indivíduo à verdade (*aletheia*). Assim, a “Alegoria da Caverna” seria uma metáfora sobre a relação entre *doxa* e *epistême*. No campo da Ética, para Platão a verdade deve ser, de um lado, elevada e valorizada sobre todas as coisas; por outro lado, a mentira não passa de algo útil em algumas circunstâncias, prerrogativa de alguns indivíduos (médicos e governantes, por exemplo), “sempre que isso redundar em vantagem da comunidade; a ninguém mais será concedido semelhante privilégio” (PLATÃO, Rep. III, 389b).

Coube também apontar o entrelaçamento entre gnosiologia e ontologia também em Aristóteles, pois esta última é condição para o saber e fundamento para as ciências particulares. Contudo, segundo Chasin (1988), perde-se um aspecto central da ontologia: o fato de que ela não é um precedente cognitivo ou condição de possibilidade do saber, mas é um saber constituído pelo em-si das coisas.

A ontologia é importante porque ela é um reconhecimento do real e o produto deste reconhecimento pode exercer as funções de base do conhecimento. Esse saber é antes ontológico-prático enquanto base da atividade para depois ser ontológico-crítico como base da ciência. Isso transgride fortemente toda a linha de interpretação da história da Filosofia. A ontologia tem sempre aparecido como a base para o saber. Uma ciência primeira que é base para as ciências particulares. Isto é uma forma de colocar o problema pelo viés gnosiológico que não foi introduzido a partir de Kant, mas que em graus distintos está presente desde Parmênides (CHASIN, 1988, p.39).

Por conseguinte, a participação de V. no Padlet foi finalizada desta forma:

PLATÃO/LOCKE/DESCARTES

Para Platão; a verdade estava em um mundo das ideias, do racionalismo. Para Locke a verdade era que nascemos como um quadro em branco e toda conhecimento que tínhamos era adquirido pela experiência. Descartes pensava que segundo o qual o homem não pode alcançar a verdade pura através de seus sentidos: as verdades estão em nossa consciência, na qual habitam as ideias inatas.

O aluno A. tratou de Sócrates, via *chat*: “Para Sócrates existem verdades universais, válidas para toda a humanidade em qualquer espaço e tempo. Para encontrá-las era necessário refletir sobre elas.” Nesse momento, lembrei o embate de Sócrates com os sofistas, para quem a verdade é relativa.

O aluno E. tratou de Kant, via *chat*: “Para Kant a verdade vem a partir de juízos analíticos e sintéticos.”

Como ainda não havíamos estudado esse pensador, e a resposta pareceu um tanto superficial, perguntei ao aluno o que ele compreendia a respeito desses conceitos e ele não

soube responder precisamente. Indiquei que continuasse analisando o texto para tentar captar o sentido desses termos e o conceito de verdade para Kant. Posteriormente, o aluno complementou: “a realidade que conhecemos não corresponde aquilo que é, mas sim ao que a razão interpreta”.

Adiantei que Kant seria o próximo filósofo a ser estudado e que cotejaríamos seu pensamento com algumas etapas das atividades sobre *Fake News*. Sintetizei que, para o filósofo alemão, não conhecemos as coisas como elas são em si mesmas (coisa-em-si), mas somente os fenômenos (grosso modo, a aparência das coisas). Ressaltei que, a partir de Kant, a tendência na Filosofia, sobretudo no idealismo alemão, é um questionamento sobre a possibilidade de conhecer.

O critério gnosiológico refere-se ao *saber*, ao campo da *subjetividade*; partir do ponto de vista gnosiológico é partir do *sujeito* – e ao tomar o sujeito como organizador da realidade (proposição que culmina com o idealismo subjetivo de Kant) admite-se que os *critérios de verdade* são, assim, *subjetivos* (SERPA, 2012, p. 243, 244).

Além disso, o aluno E. também apontou a concepção de verdade para os sofistas. A participação desse aluno no Padlet ficou assim:

KANT

Nós só conhecemos a aparência, o fenômeno das coisas e não a coisa em si. A realidade que conhecemos não corresponde aquilo que é, mas sim ao que a razão interpreta.

SOFISTAS

De acordo com a filosofia presente nos sofistas, a verdade é múltipla, relativa e mutável. Assim, depende de vários fatores que devem ser considerados e analisados.

A seguir, apresento os dados de alunos cuja participação no *chat* ficou idêntica ao Padlet. Em outras palavras, não ocorreu nesses casos mais interações via áudio ou mesmo questionamentos e comentários adicionais no *chat*.

A aluna C., oportunamente, já havia comentado Aristóteles, mas no mural tratou do ceticismo. Sua participação no Padlet ficou assim:

O ceticismo é a doutrina do constante questionamento. Como corrente doutrinária, o ceticismo argumenta que não é possível afirmar sobre a verdade absoluta de nada, é preciso estar em constante questionamento, sobretudo, em relação aos fenômenos metafísicos, religiosos e dogmáticos. Os filósofos que seguem o ceticismo apresentam uma posição crítica geralmente baseando-se no pensamento crítico e nos métodos científicos para constatar a validade das coisas.

Caberia questionar nesse momento a quais filósofos a aluna estaria se referindo. Os alunos desse grupo estudaram as filosofias helenísticas, notadamente o ceticismo de Pirro.

Entretanto, da forma como a aluna o define parece uma posição mais geral e que pode ser atribuída a outros filósofos de outros períodos da história da Filosofia.

A aluna **I.** definiu sua compreensão a respeito de Agostinho. Sua participação no Padlet ficou assim: “Para o Agostinho de Hipona, os sentidos nunca se enganam e, portanto, o que eles captam é, para o ser humano, a verdade. Essa verdade é iluminada pela fé”.

Concordando com o aluno, comentei destacando que para Agostinho a verdade é “aquilo que é, como aparece” e identifica a verdade com o “*Verbum* ou *Logos* que é a primeira manifestação imediata e perfeita do ser, ou seja, de Deus” (ABBAGNANO, 2007, p. 1006).

O aluno **L.** indicou como pensador um dos últimos filósofos estudados na disciplina antes dessa etapa. Segundo ele: “Locke acreditava que todos nós nascemos como uma tábula rasa, ou um lousa em branco. Ele argumentava que todo conhecimento é obtido através da experiência”.

O aluno **H.** indicou um filósofo ainda não estudado na disciplina, Nietzsche. Certamente em um esforço para participar nessa etapa, pois o texto é claramente uma cópia da internet. Caberia aqui indagá-lo pontualmente sobre o texto como foi feito anteriormente ao constatar que o aluno exprimia conteúdos ainda não apreendidos claramente. Todavia, trata-se de um aluno com dificuldades de aprendizagem e de participação na aula. Além disso, o aluno construiu essa parte tardiamente, quando essa etapa já estava em processo de finalização e não haveria tempo suficiente para tratar do pensamento de um filósofo ainda não estudado na disciplina. Ainda assim, é importante analisar sua participação, pois é um aluno que esteve presente em quase todas as etapas da pesquisa. Segundo o aluno:

A verdade para Nietzsche, é uma ilusão. É uma enganação que tomamos como valor de verdade e serve para manter nossos corpos adestrados, já que ela é aquilo que trava nossas ações, que pontua nossos julgamentos e que define o que vale a pena ser levado à sério. A verdade é, também, aquilo que parte dos “fortes”, é fruto de sua vontade de potência, ou seja, de seu impulso em exercer poder, em viver, em agir sem a sujeição às regras morais. Ou seja, a verdade é uma imposição daqueles que exercem poder.

De qualquer modo, caberia destacar em linhas gerais que Nietzsche combate tanto o idealismo quanto o empirismo. Ademais, contrapõe-se à dimensão materialista da coisa-em-si kantiana. Em suma, recusa a possibilidade de que a realidade objetiva seja cognoscível. Segundo Lukács, Nietzsche inaugura “o novo método agnóstico na teoria do conhecimento”. Nesse sentido, a realidade objetiva

não pode ser outra coisa senão um mito: algo inventado subjetivamente, mas com pretensões de constituir uma objetividade que só pode se apoiar em fundamentos

extremamente subjetivistas, na intuição etc., e que, por isso, só pode ser uma pseudo-objetividade (LUKÁCS, 2020, p. 338).

Depois que os alunos interagiram, comentaram e construíram o mural colaborativo⁴⁹, continuamos em um segundo momento mais expositivo. Indiquei que deslocaríamos a discussão sobre a verdade e o conhecimento, cotejando com um problema concreto: as *Fake News*. Isto é, trataríamos essa questão – da verdade e do conhecimento – objetivamente.

Comecei lembrado que no início do ano letivo tinha apresentado algumas notícias para que especulassem sobre a veracidade dos eventos. Agora, investigaríamos algumas notícias para além da mera especulação ou dedução com base na aparência dos eventos. Porém, qual seria a posição que assumiríamos ao realizar essa investigação? Para tratar desse problema, apresentei em *slides* (Apêndice G) trechos de Karel Kosík (1969) sobre a relação aparência/fenômeno *versus* essência, cotejando com obras de arte sobre a relação entre claro/escuro e verdade/engano, mencionado pelo filósofo ao tratar da questão. Destaquei que, para o filósofo, o fenômeno indica a essência. Portanto, quando estamos diante de eventos retratados em notícias, partimos da aparência, mas somente ela não pode revelar a essência. Por isso, pode acontecer de algumas informações das notícias estarem corretas, enquanto outras não. “A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno”, como aponta Kosík (1969, p.11).

Ademais, ressaltei a partir de Kosík que, de imediato, ao iniciar uma investigação, deve-se “necessariamente possuir uma segura consciência de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, ‘coisa em si’” (KOSÍK, 1969, p. 13). Desse modo, nos afastamos de quaisquer posições que neguem a possibilidade de conhecer, de demonstrar o conhecimento ou mesmo que neguem o próprio objeto que se pretende conhecer. Essa capacidade de apreender a realidade objetiva é uma qualidade da práxis humana. Em consonância com a *determinação ontoprática do conhecimento* tal como abordada por Chasin, Kosík afirma:

A atitude primordial e imediata do homem em face da realidade não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSÍK, 1969, p.9).

⁴⁹ O mural colaborativo com todas as participações dos alunos consta no Apêndice F.

Em outras palavras, o homem precisa realizar tarefas diante das necessidades da vida cotidiana, que só podem ser finalizadas corretamente (conforme o que foi projetado antecipadamente na consciência – o “pôr teleológico”, em termos lukácsianos) se conhecer os meios, instrumentos, as exigências e particularidades daquilo que pretende executar. Quer dizer, a objetividade rege a subjetividade.

Finalizamos a aula com a escolha dos textos a serem investigados a partir do banco de notícias criado com a sondagem dos interesses dos alunos na etapa anterior.

Portanto, nessa atividade, em resumo: 1) construímos de forma dialogada um mural colaborativo, retomando as concepções sobre verdade e conhecimento na história da Filosofia; 2) tratamos, a partir de texto filosófico, de pressupostos da ontologia materialista sobre a questão da aparência/fenômeno *versus* essência; e 3) os estudantes escolheram as notícias a serem investigadas.

Um traço em comum durante toda a atividade é que todos os alunos presentes participaram, envolveram-se ativamente, elaboraram suas participações a partir do diálogo com a professora e os outros estudantes, questionando se determinados conteúdos estudados se inseriam na temática; contrapondo correntes/pensadores; e construindo autonomamente seus comentários no mural colaborativo com base na bagagem que possuíam em Filosofia. Poucos foram os casos em que alunos recorreram à pesquisa virtual ou apresentaram informações copiadas de páginas da internet. Preponderou a conversa dialogada e o esclarecimento de temas e conceitos filosóficos na construção das participações individuais.

Por fim, nota-se, por meio dessa atividade, como atravessamos momentos importantes da história da Filosofia diante de um problema – a questão da verdade e do conhecimento –, o que permitiu uma abordagem diferente no ensino de Filosofia, uma vez que habitualmente os conceitos são estudados de forma cronológica.

7.2.3 Análise da Atividade III: Aparência *versus* essência e primeiras investigações

Inauguramos essa etapa com uma questão desafiadora: “Qual o significado do termo revolução copernicana em Kant?”, a partir de excerto do próprio filósofo em *Crítica da razão pura*. Habitualmente, costumamos fazer leituras coletivas dos textos filosóficos em roda de conversa nas aulas presenciais, ensejando diálogos e debates. No entanto, é notável como esse tipo de dinâmica evidenciou debilidades no ensino remoto. O retorno dos alunos nos diálogos é lento. Seja porque no ensino remoto se exige um processo de ativação dos microfones captadores de áudio; seja porque as aulas se tornam mais expositivas; seja simplesmente porque

os alunos tendem a ficar mais desestimulados nesse modelo. Não ocorrendo nenhuma atividade efetivamente prática, como na etapa anterior, a dinâmica demora a se realizar. O fato é que não ocorreu nada parecido com uma leitura coletiva e, conseqüentemente, realizei uma leitura comentada do texto filosófico.

Salientei que, em *Crítica da razão pura*, Kant trata fundamentalmente da questão do conhecimento tentando superar a dicotomia racionalismo *versus* empirismo. De modo a tratar do termo “revolução copernicana” no pensamento do filósofo alemão, retomei os renascentistas Copérnico e Galileu comparando os modelos. Voltamos ao livro didático que ressaltava: “os pensadores até Kant colocaram a realidade no centro e fizeram a razão, ou o sujeito do conhecimento, orbitar em torno dela” (DALMOLIN, 2020, p. 82). Depois da explicitação do conceito, iniciaram-se as participações dos alunos, que exponho a seguir em unidades de áudio e escrita no *chat* a partir das produções de cada aluno.

Mostro inicialmente os casos de alunos que apresentaram em suas respostas um elemento em comum: todos tiveram dificuldades na comparação entre a revolução copernicana propriamente dita e a posição de Kant a respeito do conhecimento. Logo, também apresento o tratamento que foi dado diante dessas dificuldades.

O aluno **J.** comentou no *chat*: “Acredito que [revolução copernicana] seja uma mudança de olhares para o modelo heliocêntrico de Copérnico”.

Nesse mesmo sentido, o aluno **P.** comentou no *chat*:

É o processo de análise da terra que fez com que o sistema geocêntrico mudasse para o heliocêntrico, ou seja, acabou com a teoria de que a terra era o centro do sistema solar, e que o sol é o centro do universo.

Em ambos os casos, temos uma posição que identifica o conceito kantiano com a própria revolução copernicana. Sublinhei que o termo “revolução copernicana” é, na verdade, uma metáfora para tratar da posição do sujeito em relação ao objeto de conhecimento. Dito de outro modo, os filósofos até então teriam colocado a realidade objetiva no centro, posição que deveria se inverter segundo o iluminista de Königsberg:

Assim como Copérnico sugeriu que o sol fosse visto como o centro do universo e que a Terra fosse apenas um dos elementos que circulam ao seu redor, da mesma forma Kant sugeriu que se abandonasse a perspectiva do sujeito como centro do processo cognitivo substituindo-o pelo objeto [...] Em resumo: é a passagem completa do mundo da objetividade para o da subjetividade (FERREIRA, 2012, p. 6).

Ainda no sentido de ilustrar essa posição kantiana, apresentei uma questão do ENEM que tinha como cerne a revolução copernicana a partir de um excerto do próprio Kant em *Crítica*

da razão pura, destacando que para o filósofo “os objetos deveriam se regular pelo nosso conhecimento”. Depois da explicitação do enunciado, o aluno **J.** demonstrou que havia compreendido acertadamente. Comentou no *chat*:

revolução copernicana para Kant: é uma mudança de foco na teoria do conhecimento que dava mais foco com o **objeto** e agora mudou seu foco para o **sujeito** (grifos do aluno).

O aluno **E.** também demonstrou dificuldades para apreensão do conceito, antes da explicação do conteúdo com as imagens e a discussão sobre a questão do ENEM. Primeiramente, o aluno havia comentado que o conceito de “revolução copernicana” em Kant significa: “Uma substituição do geocentrismo para o heliocentrismo”.

Após o detalhamento com o uso das imagens e a leitura do excerto de Kant a partir da questão do ENEM, o aluno sinaliza ter apreendido corretamente: “Outros pensadores antes de Kant colocavam a realidade como o centro do conhecimento. E para Kant é preciso colocar sua própria razão e fazer com que a realidade orbite em torno dela”.

O aluno **A.** perguntou via *chat*: “então seria que os objetos teriam que se regular pelo sujeito, que seria a fonte do conhecimento?” Ressaltei que, para Kant, existem conhecimentos que provêm da experiência, mas o que podemos conhecer deles só é possível, ou seja, só se torna conhecimento para nós, por meio de formas necessárias e universais que existem *a priori*. Dito de outra maneira, é como se tivéssemos em nós uma forma, que recebe os diversos elementos que vêm de fora. Complementei que colocar a razão no centro do processo de conhecimento significa que o sujeito é quem realiza a síntese concreta em relação a determinada objetividade concreta, pois a coisa em si é incognoscível. Em outras palavras, a verdade é uma construção da subjetividade, concepção que continua o projeto cartesiano: o sujeito é o organizador do mundo. “Portanto, o nosso conhecimento não apanha o mundo, mas é a ordenação subjetiva do mundo. Isto é a negação do ponto de vista ontológico. O mundo objetivo enquanto tal é, sob este aspecto, inabordável” (CHASIN, 1988, p.12).

O aluno **R.** comentou no *chat*: “Pelo que eu entendi ele faz a comparação da mudança de geocentrismo para heliocentrismo de Copérnico com a ideia de que os objetos que devem se adaptar aos humanos e não o contrário”.

Aqui, certamente o aluno tentou se aproximar do enunciado kantiano tal como abordado na questão do ENEM. Segundo Kant, “até hoje admitia-se que nosso conhecimento devia se regular pelos objetos” e ele sugere que as tarefas da metafísica poderiam ter uma melhor

resolução, “admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento”⁵⁰. O que o aluno traduziu como: “os objetos devem se adaptar aos humanos e não o contrário”, isto é, o contrário seria os indivíduos se apropriarem do objeto a partir das determinações dele mesmo. Ainda assim, o aluno pediu para explicar novamente.

Ressaltei que, tradicionalmente na Filosofia, a verdade é identificada ao ser, ainda que seja um ser suprassensível como em Platão, tal qual havia sido comentado, ou em São Tomás de Aquino, por exemplo. Para Aquino existe uma verdade das coisas, “que é aquilo em virtude do que as coisas se assemelham ao seu princípio, que é Deus; nesse sentido Deus é a primeira e suprema verdade (ABBAGNANO, 2007, p. 1006). Para Platão, o mundo metafísico é o lócus do que é verdadeiro, essencial e perfeito, e o mundo sensível é o campo da opinião (*doxa*), do falso, do fenomênico, da aparência e da imperfeição (PAIXÃO, 2019, p. 164).

Segundo Paixão (2019), trata-se nesses casos de uma ontologia, ainda que metafísica, pois a causa primeira é um ser suprassensível. No caso de Parmênides, o Uno; em Aristóteles, o Motor Imóvel; em Agostinho e Aquino, o Deus judaico-cristão; e em Hegel, o Deus da lógica. Quer dizer, é uma ontologia embaralhada com a metafísica, de modo que o desdobramento do fenômeno é emanado da essência. Segundo Chasin, em Kant fundamentalmente, mas já com sinalizações a partir de Descartes, há uma “distorção monumental”. O ser é dissolvido em objeto da cognição: “É a liquidação no sentido do objeto, ou seja, ganhamos o objeto e perdemos a coisa” (CHASIN, 1988, p. 3), que passa a existir somente pela relação com o “sujeito do conhecimento”.

Depois de nova explicação, o aluno reformulou: “Pelo que eu entendi ele faz a comparação da mudança do geocentrismo para o heliocentrismo de Copérnico com a ideia de mudança de foco em que, antes era dado ao objeto e mudou-se para o sujeito”.

A aluna **M.** sintetizou o que entendeu via áudio:

A revolução copernicana ela substituiu o modelo geocêntrico pelo modelo heliocêntrico de Copérnico. É como se fosse uma metáfora, né. Assim como a terra já foi o centro do universo, os filósofos até então focavam em conhecer o objeto do conhecimento, em detrimento do sujeito que conhece. Depois de Kant é como se fosse inaugurado um novo modelo. É.. o foco se desloca para o sujeito que conhece, e o objeto de conhecimento orbita ao redor dele.

Como compreendi que a aluna havia captado o conceito, retornei ao mural colaborativo retomando as posições apontadas na história da Filosofia para distinguir a posição kantiana.

O aluno **K.** comentou no *chat*:

⁵⁰ Ver Anexo D.

É o processo que ele compara a mudança do geocentrismo para heliocentrismo, ocorreu uma mudança na teoria do conhecimento, a partir daí o foco se deu para o sujeito ao invés do objeto, e também fala que a razão própria tem que ser o centro, mas também sem deixar de lado a realidade.

Insatisfeita, reformulei as explicações dadas anteriormente, e o aluno justificou que havia chegado atrasado, por essa razão foi pesquisar sobre a questão na internet e, talvez por isso, não tenha apreendido corretamente. Depois da explicação respondeu:

Ele utiliza a metáfora de Copérnico com a mudança do geocentrismo para o heliocentrismo. Ou seja, ocorreu uma mudança na teoria do conhecimento, a partir daí o foco se deu para o sujeito ao invés do objeto, e também fala que a própria razão própria tem que ser o centro, mas também sem deixar de lado a realidade.

Mais uma vez, notam-se alguns problemas em sua resposta. Destaquei que está correto o fato de que para Kant, a própria razão deve ser o centro e não o objeto. Entretanto, “a realidade” que o aluno comenta, que podemos compreender como a coisa em si, não é passível de ser conhecida.

A aluna **L.** respondeu depois da aula na plataforma:

Para explicar a revolução copernicana, Kant, por meio de uma metáfora em relação ao geocentrismo e heliocentrismo, diz que antes dele [Kant], o foco do conhecimento era o objeto, que estudavam a realidade antes de estudar a razão, fazendo com que o conhecimento do sujeito e a razão girassem em torno dela. Mas depois dele, o foco passou a ser o sujeito, fazendo com que a realidade girasse em torno dele.

O aluno **H.** também respondeu depois da aula na plataforma:

Para Kant o termo revolução copernicana fala sobre uma analogia que tem a proposta da passagem do geocentrismo para o heliocentrismo. O mesmo pode ser feito na metafísica, tirando o sujeito de uma parte do conhecimento para colocar ele no centro.

Ao final da aula, o aluno **P.** reformulou sua resposta:

Revolução Copernicana foi à analogia que Kant fez com os estudos de Copérnico na transição do antropocentrismo para o heliocentrismo, em que esse termo pode ser aplicado à metafísica, deslocando o sujeito da periferia do conhecimento.

Aqui, claramente notei uma cópia de texto da internet, sobretudo pelos termos utilizados, incompatíveis com a escrita do aluno. Além disso, a frase está incompleta. Tampouco o aluno soube explicar sobre o conceito de forma espontânea. Por isso, orientei a ler

o texto novamente ou reler os trechos comentados na aula para comentar posteriormente. Contudo, não obtive retorno.

Uma vez que quase todos os alunos se manifestaram a respeito da questão motivadora da aula, em um segundo momento desloquei a discussão para o problema das *Fake News*. Para tratar dos pressupostos que adotaríamos no processo de investigação de notícias, destaquei, a partir de excertos filosóficos (FERREIRA, 2012) exibidos em *slides* (Apêndice I), que não adotaríamos uma posição gnosiológica ou epistemológica. Dito de outro modo, não trataríamos, a princípio, de questionamentos sobre a possibilidade de conhecer, como isso é possível ou sequer indicaríamos métodos de investigação ou critérios de verdade *a priori*. Em lugar disso, declarei que adotaríamos uma posição de cunho ontológico, que admite o caráter objetivo da verdade e a importância da investigação imanente na tentativa de alcançar os traços concretos da coisa a ser estudada.

A partir de então, apresentei um banco de notícias (Apêndice J) de acordo com a sondagem de interesses realizada anteriormente. Esse momento foi bastante participativo, os alunos comentaram extrovertidamente o caráter insólito de algumas manchetes e escolheram as notícias que gostariam de investigar. Escolhidas as notícias, os alunos deveriam elaborar perguntas a respeito do texto da notícia e responder a outras já estabelecidas a respeito da autoria, fontes e dados, contraponto e contexto (Apêndice L). Os dados obtidos deveriam ser usados na construção de um mural investigativo no Padlet.

Então, alguns alunos começaram a estudar as notícias, respondendo às questões formuladas e elaboradas. Outros preferiram concluir isso posteriormente. Na aula da tarde no mesmo dia, os alunos esclareceram dúvidas e concluíram a construção do mural investigativo sobre a notícia escolhida. Ainda no final dessa etapa, apontei que essas informações seriam utilizadas para tratar da notícia e expor o processo de investigação no *podcast*.

Iniciarei agora a análise dos murais investigativos. Não apresentarei as conclusões dos alunos a respeito das notícias investigadas, uma vez que essa é uma etapa da investigação que continuou até a construção do *podcast*. Como um dos objetivos dessa etapa consistia em estimular um posicionamento que se detivesse no estudo dos dados do próprio texto em uma análise imanente da notícia, apresentarei a análise focando nos posicionamentos de cada dupla de alunos diante da notícia, guiados pela questão: as informações obtidas tiveram como ponto de partida as investigações a respeito da própria notícia?

Nota-se que a maioria dos alunos respondeu pontualmente às perguntas orientadoras (Apêndice J), a partir do próprio texto. Entre os dezesseis alunos que realizaram a atividade, doze extraíram suas respostas do próprio texto da notícia em todas ou na maior parte das

questões realizadas em cada bloco. Em caráter ilustrativo, segue o mural de uma das produções desse grupo, como aparece na Figura 6.

Figura 6 – Mural investigativo dos alunos M. e E.

NOTICIA
A mente humana: programação neurolinguística

FONTES E DADOS
O texto utiliza-se de uma suposta "pesquisa científica" como base. Por intermédio da mesma, é concluído que a mente humana escuta tudo o que lhe é enviado, desde que o indivíduo aceite a informação como verdadeira. O autor não utiliza dados e nem dispõe de uma bibliografia de referência. Estudando mais sobre a técnica descoberta, descobrimos que a história retratada é apenas uma lenda urbana, a qual apresenta inúmeras versões distorcidas.

EXTRA I
Que página é essa? Do que se trata? A notícia está presente em outros sites conhecidos?
O site (página) em que o texto foi publicado chama-se IHH portal, o qual trata de assuntos diversos (desde saúde e segurança até motivação e notícias políticas). Pesquisando sobre a página, foi evidenciado que qualquer indivíduo com cadastro é capaz de publicar artigos gratuitamente, os quais podem ser sobre qualquer tema. O estudo hipotético está presente sim em outros sites, no entanto, não são conhecidos nem confiáveis. Além disso, não há embasamento científico observável.

AUTORIA
O autor do artigo é Nathanael Filho, graduado em Proc. de Dado pelo Mackenzie/SP Pós e MBA pelo INPC. Atual aluno de Mestrado em Produção do ITA. De acordo com seu perfil online, é gerente de Programas no setor de Defesa (Programas com Marinha, Exército e FAB), além de suporte ao programa de Aeronave KC-390. O autor produziu outros dois artigos, sendo eles: "As 20 atitudes da água" e "Os desafios de um líder". É observável que nenhum dos textos possui um embasamento científico, enquadrando-se em textos motivacionais.

CONTEXTO
Em relação a pesquisa, não há um contexto histórico apropriado. Do mesmo modo, não há dados que indiquem quando a pesquisa foi realizada, e informado apenas que o cientista era de Arizona e que o preso residia na penitenciária de St. Louis (em Missouri). Os poucos elementos fornecidos não são suficientes para evidenciar o contexto em que os indivíduos em questão se encontram. Além disso, o artigo cita um suposto acontecimento com o funcionário da empresa em que o autor trabalha. No entanto, não são apresentados dados no contexto histórico; apenas que o funcionário recebeu uma advertência verbal do chefe.

CONTRAPONTO
O texto apresenta um único ponto de vista, o qual devemos praticar pensamentos e atitudes positivas, independente da situação apresentada. É importante destacar também que o artigo é baseado em lendas e pesquisas científicas hipotéticas. Portanto, não há embasamento científico algum. Contudo, o autor expressa sua opinião ao decorrer do texto, informando que é necessário uma conduta otimista, a fim de "filtrar" as mensagens que são enviadas para nossa mente. Caso contrário, poderá haver consequências catastróficas. Desse modo, o artigo disponibiliza um guia de "como agir em situações diversas", com o objetivo de impedir efeitos negativos.

EXTRA II
A página apresenta o nome do cientista responsável pela pesquisa? Se sim, o pesquisador já participou de outros estudos relacionado ao assunto?
Não, o cientista não é citado no artigo em questão.

COMO IDENTIFICAR NOTÍCIAS FALSAS

CONSIDERE A FONTE Verifique se a fonte é confiável e se o conteúdo é relevante.	SEU NOME Verifique se o nome do autor é conhecido e se ele é especialista no assunto.
SEMPRE O AUTOR Verifique se o autor é quem realmente escreveu o texto.	PERTEÇA AO ASSUNTO Verifique se o conteúdo é relevante para o assunto em questão.
VERIFIQUE A DATA Verifique se a notícia é atual e se não é uma reprodução de uma notícia antiga.	ISSO É UM PINKAY? Verifique se a notícia é verdadeira e se não é uma piada.
É PARECIDO? Verifique se a notícia é verdadeira e se não é uma piada.	CONTIÉM ESPECIFICAÇÕES Verifique se a notícia contém informações específicas e não apenas generalizações.

SPREAD FALSE

Fonte: dados da pesquisa.


Nesse caso, os alunos permaneceram atentos às informações do texto e realizaram uma análise detalhada e objetiva, a partir das perguntas estabelecidas. As perguntas que elaboraram também foram respondidas objetivamente com base nas informações do texto.

Nessa etapa, o objetivo não é que os alunos detectem ou determinem se a notícia é falsa ou verdadeira, pois se trata apenas de uma checagem inicial. Por isso, não irei apontar as conclusões que chegaram. Na verdade, na maioria dos casos, os alunos não se preocuparam em definir imediatamente a veracidade da notícia, conforme foi orientado. No entanto, é possível já sinalizar que nesse caso acima, os alunos que apontaram a veracidade ou inveracidade das notícias realizaram conclusões convergentes às investigações das agências *fact-checking*.

A seguir, a Figura 7 revela um mural ilustrativo de um grupo específico de alunos:

Figura 7 – Mural investigativo da aluna I.


padlet

 Inês Torres • 1m

Investigando o objeto - uma posição ontológica

Secretaria da educação de SP retira termos cristãos de livros didáticos.

A NOTÍCIA



Secretaria de Educação de SP retira t...
A Secretaria de Educação do Estado ...
Luiza Coutinho

AUTORIA

Autor da matéria não identificado.

CONTRAPONTO

No texto apresentado na matéria o autor não deixa presente nenhuma opinião, apenas as falas da professora retiradas do vídeo usado como base.

CRÍTICAS

Pelo fato do vídeo ter sido compartilhado nas redes sociais de alguns parlamentares conservadores, inclusive pelo filho do presidente, o Eduardo Bolsonaro, o trecho gerou diversas críticas, como por exemplo: "Quando achamos que chegamos ao fundo do poço, descobrimos um alçapão. O negócio está cada vez mais acelerado. Só Deus na causa", comentou uma usuária.

CONCLUSÃO

A matéria é verdadeira! A secretaria da educação de SP mudou sim os termos nos seus materiais, como forma de respeito a crença individual, já que nem todos acreditam em Deus.

FONTES E DADOS

A matéria foi feita com base em um vídeo publicado pelo canal "CRISTO PROIBIDO", onde mostra a professora Luize Coutinho em uma aula de história transmitida pelo Centro de Mídias e Educação de São Paulo, órgão da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo.

CONTEXTO

Na matéria o autor deixa explícito falas da Luize explicando o porquê da retirada dos termos cristãos. Como: "Cristo é uma referência religiosa e a gente sabe que nem todas as religiões têm Cristo como referência ou nem todas as pessoas têm religião". O contexto histórico apresentado é o de mudanças das datas, "Essa é uma descrição da divisão da linha do tempo, de Antes de Cristo e Depois de Cristo... a Secretaria de Educação, em seus materiais, decidiu que vai se utilizar essa sigla A.E.C., que significa "Antes da Era Comum"

Fonte: dados da pesquisa.

O mural acima retratado, da aluna I., é representativo de um grupo de quatro alunos que deixaram de responder a maior parte das questões (apesar de as informações estarem no texto), ou atribuíram juízos que consideravam corretos, apesar de não fundamentarem com

informações da notícia ou com qualquer outra informação. Por outro lado, os alunos que não responderam corretamente as perguntas propostas o fizeram de maneira incompleta (**H.**, **I.**, **J./P.**), ou estabeleceram conclusões incorretas a respeito da notícia, ou não extraíram seus comentários e respostas das informações do próprio texto.

Depois que a malha das produções está exposta, é possível analisar a tessitura dessa etapa em suas partes e no todo, destacando os elementos comuns e as diferenças. Parece correto sugerir que em uma proposta similar o professor possa discutir com os alunos em roda de conversa sobre o mural investigativo que realizaram, para que exponham as respostas e também possam notar as perguntas que não responderam, se o fizeram de forma insatisfatória; se o fizeram descolados das informações fornecidas do próprio texto; ou se raciocinaram a partir de apriorismos, sem tentar fundamentar suas conclusões. Sobretudo, é o momento de salientar a posição objetiva e imanente que adotamos para a investigação das notícias.

Em resumo, nessa etapa, dentro das expectativas, destaco um traço comum nas participações dos estudantes: a dificuldade em compreender alguns conceitos kantianos. Antecipando tais problemas, algumas estratégias já haviam sido elaboradas e demonstraram-se produtivas para resolver as incompreensões em torno dos textos estudados. Uma vez que o livro didático apresentava excertos do filósofo, condizente com uma análise imanente, iniciamos as discussões com base no próprio texto. À medida que as dificuldades se apresentavam, foram apresentadas imagens que elucidavam conceitos. Ademais, analisamos uma questão do ENEM que partia de um enunciado adaptado do filósofo. O fato de o tratamento dos conceitos ter sido realizado de forma dialogada, com análise imediata das respostas dos alunos mais comentários e questionamentos, seja da professora, seja dos outros alunos, permitiu o esclarecimento do conteúdo.

No segundo momento, quando os alunos se detiveram nas notícias a ser investigadas conforme suas escolhas, nota-se como em geral seguiram os delineamentos estabelecidos nessa proposta: a análise imanente do próprio texto da notícia; o levantamento de suas insuficiências, contradições, imprecisões etc.; a rejeição a imputações e julgamentos prévios dos eventos noticiados; a comparação dos dados com outras fontes etc.

7.2.4 Análise das Atividades IV e V: Aparência e essência, pesquisa e exposição

Uma vez que a Atividade IV foi um momento apenas de retomada das etapas desenvolvidas, esclarecimento de dúvidas e orientações sobre a construção do *podcast*, apresentarei a análise de dados conjuntamente à Atividade V.

Nessas últimas etapas desenvolvidas, retomei o conteúdo do livro sobre a verdade e a possibilidade de conhecimento em Kant, especificamente com o objetivo de contrapor à posição ontológica de Karel Kosík. Mais uma vez, iniciei a aula com uma questão desafiadora: “Qual a diferença da concepção entre Kosík e Kant a respeito da questão da relação entre aparência/fenômeno *versus* essência?”.

Na atividade III, no mural sobre a questão da verdade e do conhecimento, um dos alunos já havia apontado a posição kantiana. Por isso, para iniciar a aula, começamos comentando o enunciado do aluno. Segundo ele, para Kant “nós só conhecemos a aparência, o fenômeno das coisas e não a coisa em si. A realidade que conhecemos não corresponde aquilo que é, mas sim ao que a razão interpreta” (Aluno E.). Em seguida, cotejamos o comentário do aluno com excertos do livro didático sobre o fenômeno (coisa para nós) e o númeno (coisa em si).

De modo a contrapor esse posicionamento com o pensamento de Kosík, relembrei o conteúdo abordado na etapa anterior, retomando os excertos sobre a relação da aparência/fenômeno e essência. Comparei com alguns questionamentos de alunos durante o processo de investigação, no qual indicavam que em alguns casos certos aspectos das notícias eram equivocados: ou estavam parcialmente corretos, ou distorciam fatos que realmente haviam ocorrido. Dessa forma, não é possível determinar com precisão a veracidade ou inveracidade de uma notícia.

Destaquei mais uma vez, cotejando com excertos de Kosík que estamos assumindo uma posição ontológica ao tratar das notícias. Em outras palavras, estamos admitindo que existem dados passíveis de serem investigados e demonstrados, distintos dos fenômenos que se manifestam à primeira vista. “O homem faz um desvio, se esforça na descoberta da verdade só porque, de um modo qualquer, pressupõe a existência da verdade, porque possui uma segura consciência da coisa em si” (KOSÍK, 1969, p. 13).

Novamente, apresentarei a análise do retorno dos alunos por meio de unidades de áudio e escrita no *chat*.

A aluna **M.** respondeu via áudio:

Pra Kant existem as categorias do entendimento e da sensibilidade; são por meio delas que a gente consegue moldar a coisa em si, que ele chama de númeno, e as interpreta em uma outra realidade que é a forma que a coisa aparece para nós, que é fenômeno. Karel Kosík, por sua vez, ele afirma mais ou menos que o mundo é como um claro-escuro de verdade e engano. Ele quer dizer o que, né? Ele quer dizer que o fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. Por que? Porque a essência se

manifesta também no fenômeno, mas de modo parcial sobre determinados ângulos e aspectos. Então, ela não se dá assim de cara. O fenômeno ele serve pra chegar à essência e você consegue chegar, pensar sobre isso, chegar à essência, por meio da Filosofia e das ciências captando o que está em oculto que o fenômeno esconde.

Como a aluna expressou precisamente a distinção entre os dois filósofos, prossegui articulando sua resposta com a dos outros alunos. O aluno **V.** respondeu corretamente no *chat*:

professora o q eu entendi e escrevi foi isso aqui oh
eu fui escrevendo o que tava entendendo
Kant acredita que existem duas realidades, a coisa na forma que aparece pra gente que é chamada de fenômeno, e a forma que ela realmente é independente de tudo se chama de númeno, mas ele acredita que só podemos chegar até o fenômeno. Kosík fala que o fenômeno indica a essência mas, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se mostra no fenômeno. Ele fala que por trás de qualquer aparência possui uma essência por trás. O que eu entendi foi isso aí.

O aluno **P.** mencionou ter ficado confuso com o termo utilizado por Kosík: *détour*. Questionei se algum aluno gostaria de complementar a explicação. A aluna **M.** reformulou sua resposta e explicou via áudio.

Kosík ele fala que o fenômeno, ou seja, a aparência das coisas, ela indica a essência, ou seja, ela mostra a essência. E ao mesmo tempo, ela esconde. Isso porque a essência, ela pode se manifestar no fenômeno, mas de modo parcial sobre determinados aspectos. Então, ela não se dá assim de cara e aí você precisa fazer um desvio, que é o *détour*, pra você decompor esse todo e começar a representar abstratamente a estrutura interna da coisa pra poder chegar à essência e captar o que está oculto.

O aluno **P.** escreveu:

Pelo que eu entendi para Kosík a essência fica escondida atrás de uma aparência e que para você descobrir essa essência, precisa “desviar” da aparência que está exposta e assim ver a real essência. E para Kant, temos duas realidades, a que chega até a gente é a verdadeira realidade, porém só conseguimos saber/entender a realidade que vem até nós, no caso o fenômeno.

De modo a evitar repetições desnecessárias, não apresentarei as respostas de outros alunos, pois foram semelhantes às dos colegas acima. Ademais, compararam corretamente as duas posições – Kant e Kosík – e o diálogo se esgotou sem a necessidade de maiores explicações e desdobramentos para concluir os objetivos dessa etapa.

Considerarei necessário retomar o processo pelo qual é possível captar a essência. Segundo Kosík, esse *détour* ou desvio que ultrapassa o fenômeno refere-se a mediação do abstrato diante do caráter caótico e obscuro dado pelo concreto imediato. Isto é, parte-se do imediatamente dado, mas não se trata de uma posição fenomenológica ou empirista, pois não

se trata de coletar e agrupar traços empiristas em um silogismo lógico artificial, mas é um “processo de garimpagem de elementos da coisa estudada pelo intelecto, um processo de abstração” (ASSUNÇÃO, 2013, p. 9). Conforme já abordado anteriormente, a partir de Chasin, a força da abstração é a “ferramenta única e decisiva da investigação” (CHASIN, 2009, p. 122). Entretanto, as abstrações emanadas no processo de investigação não são geradas a partir de perspectivas epistemológicas, nem são autônomas ou apriorísticas. Registram traços comuns a todos ou a muitos dos objetos investigados, representam as diferenças entre eles e articulam-se entre si dependendo das tendências da lógica da própria coisa estudada.

Certamente, Chasin trata do processo investigativo no estudo do ser social; no entanto, de modo a tornar essa questão mais clara e tangível para os alunos, ilustrei o movimento de mediação das abstrações no processo investigativo a partir do tema das *Fake News*. Grosso modo, no percurso investigativo, a partir da posição objetiva que se estabelece, quando alguém se depara com uma determinada notícia tem uma série de dados tanto a respeito do fato em si noticiado, como do veículo que a emite, o autor do texto etc. Se realmente pretende investigá-la, ainda que seja indispensável partir do imediatamente dado, garimpa alguns elementos, compara com outros, destaca imprecisões, lacunas ou mesmo falta de dados. Esse é um desvio que se faz do todo caótico e obscuro, quer dizer, de todas as informações que aparecem de imediato. Destrincha-se e decompõe-se rigorosa e minuciosamente esse todo para depois compreendê-lo, e esse é um processo de produção e depuração de abstrações extraídas da própria coisa. Retomei o mural investigativo da etapa anterior para salientar o movimento que nele os alunos realizaram da aparência/fenômeno em direção aos fatos verdadeiramente ocorridos. Em seguida, relacionando com Kosík, apresentei um excerto de Chasin a respeito da análise imanente e da prioridade ontológica do objeto no processo investigativo.

7.2.5 Análise da Atividade V: Atividade de pesquisa e exposição

Uma vez finalizado o trabalho de campo, foram coletados oito episódios investigativos produzidos pelos estudantes em forma de *podcast*⁵¹. Percorrendo o material, destacarei de que forma os alunos se posicionaram diante das notícias a serem investigadas e, dessa forma, concluir em que medida os objetivos dessa pesquisa foram alcançados. Serão destacados a

⁵¹ O *podcast* dos alunos pode ser encontrado na plataforma Anchor, onde eles produziram o material. Disponível em: <https://anchor.fm/suelen-lobes-souza>. Acesso em 14 abr. 2021. Também pode ser acessado no Spotify, uma ferramenta digital que permite acesso a conteúdos de áudio. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/7DmBmx7npAKzF0WhOCx0JX?si=TquizzCASx6-Ll3shDhFzw>. Acesso em: 14 abr. 2021.

seguir, trechos dos episódios criados pelos estudantes que podem evidenciar o posicionamento adotado durante o processo investigativo. De modo a evitar repetições desnecessárias, serão agrupados os conteúdos que possuem traços em comum. Por isso, alguns episódios não serão transcritos e analisados individualmente, apenas cotejados com características comuns que possuem com as outras produções. De agora em diante, tratarei apenas de alguns trabalhos que ilustram as práticas e qualidades preponderantes que emanaram dos trabalhos em geral.

Os alunos **R.** e **J.** destacam em seu episódio como começaram a investigação da notícia escolhida⁵²:

Começamos nossa investigação procurando vídeos sobre o caso, vários canais do Youtube falaram sobre o tema, o que ajudou bastante na nossa investigação. Depois de vermos alguns vídeos sobre o assunto, passamos a procurar por várias palavras-chave em relação ao assunto decorrente da notícia. Por fim, fomos até os *sites* de notícia que ainda estavam falando sobre o caso, pegando vários pontos de vista de advogados e jornalistas. Nós descobrimos que o site The Intercept Brasil foi o ponto de ignição para o uso do termo, o artigo criado por Shirlei Alves retrata sobre o caso de acusação de estupro de Mariana Ferrer. O artigo critica as atitudes do advogado e a isenção do juiz sobre isso. Ele também comenta sobre o resultado do processo e que discorda sobre isso. Como disse anteriormente não estamos aptos a saber se o caso [o estupro] é verdadeiro ou não.

Para o processo de checagem nós utilizamos bastante dos nossos navegadores, de maneira simples até, porém eficiente. Utilizamos alguns *links* que achamos durante a investigação para a comprovação da utilização do termo no julgamento. Alguns *links* e *sites* que achamos apesar de tudo indicar para o lado de que realmente o termo tinha sido sim usado no julgamento, comparando os *links*, percebemos que na verdade se tratava apenas de outra forma de proliferar o “estupro culposo” por aí. Após nós fazermos várias checagens nos *sites*, nossa comprovação de que o termo não havia sido falado foi até bastante simples (risos), pois o próprio The Intercept Brasil corrigiu a afirmação que foi utilizada por eles na primeira notícia.

Interessante notar que, depois de um processo de busca e comparação de informações, conheceram a gênese principal da polêmica em torno da notícia e a percorreram detalhadamente, abstando-se de expor a opinião sobre o fato em si; mas se detiveram na análise do texto veiculado, posicionando-se claramente contra a postura hostil à vítima por parte do advogado, promotor e juiz envolvidos no julgamento, uma vez que o comportamento deles foi gravado e veiculado em vídeo. Apesar de não haver checagem do evento em agências especializadas, a conclusão dos estudantes está correta, pois de fato houve errata na reportagem que, como eles apontaram, foi o “ponto de ignição” para o evento apontado na notícia.

O *podcast* de **T.** e **A.** seguiu à risca os dados produzidos no mural investigativo a partir dos blocos de perguntas sobre autoria, fontes e dados, contraponto e contexto. Além disso,

⁵² A notícia investigada pelos estudantes trata do julgamento de um processo de estupro em que, supostamente, teria ocorrido a utilização do termo “estupro culposo”. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/11/03/influencer-mariana-ferrer-estupro-culposo/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

percorreram as redes sociais do principal envolvido no evento⁵³ para aferir declarações sobre as ações mencionadas na notícia. A conclusão dos alunos aproximou-se do diagnóstico das agências *fact-checking*⁵⁴.

A.: Eu e Victor utilizamos alguns pontos pra descobrir se essa notícia era realmente falsa e nós chegamos à conclusão que ela é falsa. E esses pontos, esses métodos, que a gente utilizou seria a autoria. Se o autor está identificado na notícia e, no caso, ele não está, ele está como anônimo. O segundo ponto seria: fontes e dados. E a notícia basicamente não utiliza nada, nenhuma pesquisa com base em absolutamente nada. E o terceiro: contraponto. Se o texto apresenta alguma visão, alguma coisa sobre o tema, e não apresenta também nada. Por último, nós utilizamos, nós pesquisamos se essa notícia estava vinculada a outros sites, sites grandes e de fato de confiança e ela não está, realmente ela não está. Ela não encontra em nenhum outro lugar. E por último, só pra confirmar, nós fomos no Instagram do jogador, pesquisamos também no Twitter do jogador pra ver se ele tinha se posicionado, falado alguma coisa a respeito disso e ele basicamente não falou nada.

Diferentemente do *podcast* anterior, esses alunos teceram relações com a questão da verdade e a Filosofia.

T.: Aproveitando esse ponto [a questão da verdade e as *Fake News*] eu queria mesclar a questão da verdade e da dúvida com o que a Filosofia nos traz. A verdade é muito ligada à Filosofia. E na Filosofia há várias pessoas com seu próprio conceito de verdade. Pra Nietzsche, a verdade é uma ilusão, ou seja, a verdade é uma imposição das pessoas que exercem poder. Já para Platão ela precisa estar sempre sendo buscada [...] E na Filosofia de René Descartes a certeza é o critério da verdade.

Nota-se que, apesar de o aluno tentar “mesclar a questão da verdade” com a questão das *Fake News*, não vinculou de fato com a sua própria prática investigativa nesse caso. Isto é, os estudantes constataram por um processo de análise que a notícia era falsa, todavia indicaram que existem múltiplas concepções de verdade na Filosofia, sem emanar nenhum juízo relacionado à própria atividade que realizaram.

No mesmo sentido, os alunos **V.** e **L.** que não abordarei detalhadamente aqui, trataram da verdade na Filosofia: indicando a pluralidade de concepções sobre a verdade e contrapondo com dois exemplos ilustrativos, Sócrates e os sofistas. Caberia perguntar aos alunos: qual a concepção deles a respeito da verdade, depois da pesquisa e da construção da exposição de sua investigação a respeito dessa notícia? Qual posição adotaram nesse processo? Qual a diferença dessa posição em relação às concepções que apontaram? Poderia ser um momento oportuno

⁵³ A notícia investigada pelos estudantes afirma que o jogador Cristiano Ronaldo transformaria seus hotéis em hospitais para pacientes do novo coronavírus. Disponível em: <https://www.terra.com.br/esportes/lance/hoteis-de-cr7-em-portugal- virarao-hospitais-para-coronavirus,372480ba658e4fc76ac1a2d42cb5dad1ec7djjvq.html>. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁵⁴ Disponível em: <https://checamos.afp.com/cristiano-ronaldo-nao-anunciou-plano-de-transformar-hoteis-em-hospitais-para-pacientes-do-novo>. Acesso em: 29 mar. 2021.

para conectar os problemas teóricos discutidos e a investigação de notícias. Assim como também, aferir no primeiro caso apresentado – dos alunos **J.** e **R.** – como seria possível relacionar o estudo investigativo que realizaram com os conteúdos abordados em Filosofia durante essa pesquisa.

Os alunos **J.** e **L.** elaboraram sua exposição no *podcast* na forma de uma entrevista em que produziram questionamentos a respeito das informações fornecidas em uma notícia⁵⁵:

J.: [...] existe algum site, jornal ou revista brasileiros onde é possível encontrar essas informações?

L.: Sim, em vários meios de comunicação, é possível encontrar esse tipo de informação, mas o site usado como base para os meus estudos foi o do Estado de Minas.

J.: Interessante, você sabe dizer quem foi o autor da matéria?

L.: Claro! Foi um contador habitante da cidade de Sete Lagoas no estado de Minas Gerais. Seu nome é Max Miliano Melo.

J.: Um contador?

L.: Sim! Um contador, ele, por meio de suas próprias pesquisas, conseguiu escrever uma grande matéria.

J.: Que genial! Mas tudo apresentado por ele é verdadeiro?

L.: Nem tudo, os dados das pesquisas apresentados são sim verídicos, porém o título da matéria não está correto, pois ainda não há certeza de que a lua é realmente um pedaço inteiriço da terra, e sim que existem alguns fragmentos terrestres nela, por isso apresentam tantas semelhanças em suas composições.

J.: Foi possível comparar essa matéria com outras presentes em fontes mais confiáveis?

L.: Foi possível sim, encontrei semelhanças da matéria do site Estado de Minas, em outros recursos como o site da BBC, e duas revistas super influentes mundialmente, a *Nature* e a *Science*.

Sublinhe-se que os alunos utilizaram alguns mecanismos de diagnóstico para extrair dados da notícia tal como apresentaram no mural investigativo. Porém, avançaram na investigação e, além de descobrirem a autoria, constataram problemas na notícia (a manchete está incorreta), apesar do fato apresentado ser verdadeiro. E extraíram essas afirmações e conclusões por meio da comparação com outras notícias, um momento fundamental no processo investigativo tal como o propusemos. O *podcast* de **V.** e **L.** discorreu no mesmo sentido: destrinchando a notícia⁵⁶ e comparando as informações com outras fontes.

⁵⁵ Os estudantes investigaram uma notícia afirmando que a Lua é um pedaço da Terra. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2012/10/18/interna_tecnologia,324172/novas-pesquisas-apontam-que-a-lua-e-um-pedaco-da-terra.shtml. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁵⁶ Os estudantes investigaram uma imagem com texto veiculada em diversas redes sociais, afirmando que o jogador Renê do Flamengo teria doado “1 milhão para ajudar na causa da Covid-19”. Disponível em: [https://s2.glbimg.com/cr1lsHe3akb0nJv0tPKGRTXOv_I=/0x0:600x532/1008x0/smart/filters:strip_icc\(\)/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_bc8228b6673f488aa253bbcb03c80ec5/internal_photos/bs/2020/a/Y/TdDOtZSAK5xRCKwI AHMQ/whatsapp-image-2020-03-30-at-19.55.37-1-.jpeg](https://s2.glbimg.com/cr1lsHe3akb0nJv0tPKGRTXOv_I=/0x0:600x532/1008x0/smart/filters:strip_icc()/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_bc8228b6673f488aa253bbcb03c80ec5/internal_photos/bs/2020/a/Y/TdDOtZSAK5xRCKwI AHMQ/whatsapp-image-2020-03-30-at-19.55.37-1-.jpeg). Acesso em: 29 mar. 2021.

As alunas **C.** e **R.** realizaram uma leitura rigorosa da notícia que utilizava uma lei para informar que o uso de máscaras⁵⁷ não era mais obrigatório e estabeleceram um diálogo sobre o processo investigativo,

C.: Vamos contar o processo de averiguação de uma notícia: “Agora é lei, não é mais obrigatório o uso de máscaras em todo o Brasil.” Bom, a gente escolheu essa notícia acho que principalmente porque é o tipo de notícia que viraliza muito rápido nas redes sociais, sobretudo no WhatsApp, já que é apenas uma imagem que já diz todas as informações necessárias.

R.: Muito curioso também é o fato de constar a existência de uma lei que comprova a notícia, então achamos que seria interessante analisar. Para isso, checamos a autoria, as fontes, o contexto e o contraponto.

[...]

R.: A partir disso continuamos a investigação, procurando o site e a lei mencionados. Bom, quanto ao *link*, achei muito estranho que ele não se tratava da notícia diretamente, apenas do site no geral, que no caso era o *Senado Notícias*. Então fui pesquisando para achar a matéria que falava sobre isso e não achei, apenas um *post* no Facebook do *Senado Notícias*, que falava justamente o contrário, afirmava a obrigatoriedade do uso das máscaras.

C.: Pois é, o mesmo aconteceu quando eu fui atrás da lei 14.019 e suas cláusulas, ela também falava justamente o contrário. Sendo assim, é indubitável que não foram apresentadas fontes concretas para validar a informação dada, tratando-se de uma *Fake News*. E hoje ao pesquisar sobre isso, há várias fontes seguras que falam dessa matéria afirmando que ela não é verdadeira.

Claramente, as estudantes realizaram uma análise rigorosa e imanente da notícia, estudando as partes: a imagem, a lei, autoria, fontes e dados, contraponto, contexto. Também buscaram a gênese da notícia e compararam com informações de outros veículos. Ademais, relacionaram com a Filosofia a partir da corrente filosófica que indicaram no mural coletivo sobre a questão da verdade e do conhecimento na história da Filosofia.

R.: E é importante dizer que ao falar de *Fake News* estamos falando diretamente de Filosofia, já que um dos grandes campos da ciência filosófica é a verdade. O ceticismo, por exemplo, exige uma posição crítica baseando-se em métodos científicos para constatar a validade das coisas.

C.: Sim, verdade, segundo eles é importante estar em constante questionamento e acho que foi isso o que nos levou a duvidar da notícia e averiguá-la.

O tema do ceticismo tal como as estudantes abordaram poderia ser problematizado. Afinal, o termo é deveras volátil na história da Filosofia. Há ceticismos para todos os gostos, desde pelo menos Pirro, passando pelos sofistas, os renascentistas, Descartes, Hume e até mesmo Nietzsche. Adotando a posição cética de Pirro, por exemplo, não existem critérios de verdade. “A tese fundamental de Pirro é a necessidade de suspender o assentimento. Visto que para o homem as coisas são inapreensíveis, a única atitude legítima é a de não julgá-las

⁵⁷ Disponível em: <https://jornalibia.com.br/destaque/uso-de-mascaras-segue-obrigatorio-no-pais/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

verdadeiras ou falsas [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 764). Contudo, as alunas não pretenderam defender um ceticismo preso na dúvida ou que suspende qualquer juízo sobre as coisas. De todo modo, uma discussão sobre o conceito poderia contribuir para distinguir ainda mais a posição ontológica que adotamos na pesquisa. Dito de outro modo, não se trata de um posicionamento cético quanto à possibilidade de conhecer o objeto e/ou reproduzi-lo idealmente.

Os alunos **H.**, **P.** e **K.** analisaram uma notícia⁵⁸ a partir das investigações já realizadas pelas agências de checagem. Seria interessante questionar e discutir com a turma como poderiam examinar a veracidade da notícia caso não tenha sido investigada por outros veículos. Dessa forma, poderia se avaliar quais mecanismos de diagnóstico de notícias os alunos apreenderam neste processo investigativo e os limites dos mecanismos de checagem padronizados. Alguns temas e eventos precisam ser investigados de maneira específica considerando sua natureza e complexidade. Os alunos também fizeram relações com o pensamento filosófico.

P.: Até Kosík chegou a falar também, a gente sempre deve investigar pra poder chegar a uma conclusão real. A gente nunca deve acreditar naquilo que está exposto para gente. A gente tem que dar uma volta, dá uma investigada pra poder chegar no certo, no centro né.

K.: Com certeza. E esse assunto que a gente tá falando tá totalmente ligado à Filosofia, não tem como negar isso. Primeiro que vários filósofos já trouxeram teorias, já trouxeram propostas, dizendo sobre a mentira, falando o que realmente é, pra não acreditar no que você vê. A Filosofia é isso, é investigar, ir atrás, criar uma teoria por trás disso. A busca da verdade como muitos filósofos fizeram e isso é muito interessante.

Relembro que o aluno **P.** havia perguntado sobre o *détour* em Kosík na Atividade V (momento em que a aluna **M.** lhe respondeu) e, nessa etapa, retomou esse conceito de forma minimamente adequada dentro do contexto.

Um caso excepcional ocorreu com o processo investigativo da aluna **I.** Apesar de a aluna ter constatado no mural investigativo algumas lacunas na notícia (autor não está identificado, sem contraponto etc.), constatou equivocadamente que a notícia era verdadeira. Além disso, apontou diversas críticas geradas a partir do suposto evento noticiado.

Por isso, estabeleci um diálogo com a aluna pelo WhatsApp em torno de algumas questões: Se o autor não está identificado não torna suspeita a notícia? O que a notícia indica como evidência? De fato, confirma a manchete? De que forma? Foi realizada alguma consulta em *site* do órgão público que está sendo acusado na matéria? Onde está hospedada a notícia?

⁵⁸ A notícia investigada pelos alunos afirma que o Governo Federal distribuiu um “kit satânico” em escolas públicas através do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://www.cacp.org.br/governo-federal-distribui-kit-satanico/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Na tentativa de responder as questões que a própria notícia suscitava, a aluna reformulou toda sua investigação e apresentou novo roteiro para elaboração do *podcast*.

Por conta da particularidade do trabalho dessa aluna, contribuí para a construção do roteiro antes de gravar o *podcast*, discutindo e revisando sua investigação. Afinal, com uma interlocutora externa, a aluna apresentou satisfatoriamente sua investigação e aproximou-se das conclusões de checagens de agências especializadas. Ademais, cotejou com o pensamento de Sócrates⁵⁹.

Z.: Ele costumava falar que antes de você passar alguma informação para alguém você deveria pensar sobre três filtros.

I.: Sendo eles: O que vais dizer é verdade? Causa o bem à pessoa que você está contanto? É útil para nós e para a comunidade nosso comentário? Ótimo!!

Z.: Então, segundo ele, se algumas dessas respostas for não, é melhor guardar a informação para si mesmo e não fará mal a ninguém.

I.: Então, se você está vendo algo e pensa em compartilhar com alguém, é importante se perguntar o seguinte, será que isso é válido? É importante? As *Fake News* estão muito relacionadas a isso.

Z.: Com certeza, sempre precisamos, antes de compartilhar algo, checar antes e dar uma olhada nas dicas que o velho Sócrates nos deixou.

Os alunos **M.** e **E.** realizaram um trabalho que contemplou os objetivos específicos e gerais dessa pesquisa em todas as suas etapas, culminando em uma exposição que primeiramente definiu o conceito de *Fake News* e, em seguida, apresentou a análise detalhada do texto da notícia sobre um experimento com um preso do estado de Missouri, EUA⁶⁰.

E.: É senso comum que o mundo atual caminha para o ápice da influência tecnológica. Desde do século XX, com a chamada Terceira Revolução Industrial, vivemos uma realidade onde a eletrônica tornou-se um conceito fundamental em nossa vida cotidiana. No entanto, assim como Sófocles certa vez exprimiu: “Nada grandioso entra nas vidas dos mortais sem uma maldição”. A imprescindível invenção da internet, conjuntamente com as chamadas redes sociais, possibilitou que informações se espalhassem em uma velocidade cada vez mais rápida. Entretanto, com o passar do tempo, esse espaço tornou-se propício para que as notícias falsas também sejam facilmente produzidas e disseminadas.

M.: Em primeiro lugar, para compreender perfeitamente o tema abordado, é de extrema importância entender o real conceito das *Fake News*, assunto esse tão abordado em nosso cotidiano.

E.: As *Fake News* indicam a produção artificial de acontecimentos – ou eventos – falsos, os quais mantêm uma aparência tipicamente jornalística. Essas falsas acusações são normalmente disseminadas pela internet, e são criadas principalmente para influenciar posições políticas, defender partidos, prejudicar alvos específicos, atraindo indivíduos a acreditarem em um mesmo ponto de vista. De uma maneira ou outra, a disseminação de notícias falsas é tão antiga quanto a própria língua, e a criação de falsos rumores sempre estiveram presentes na história.

⁵⁹ Não encontrei estudos que tratem dos “três filtros” nos discípulos ou comentaristas de Sócrates. Possivelmente, a aluna encontrou essa referência em um artigo disponível na internet. Disponível em: <https://medium.com/mind-over-matter/o-paradoxo-das-3-peneiras-de-socrates-3d6fbd13522b>. Acesso em: 5 abr. 2021.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/a-mente-humana-programao-neurolingustica/> Acesso em: 8 ago. 2020.

M.: Exatamente. Inclusive, Robert Darnton, historiador e autor de *O diabo na água benta*, livro que traz temas como os libelos produzidos na França e Inglaterra do século 18, afirma que os precursores do sensacionalismo e das mentiras atualmente disseminadas pela internet remontam pelo menos à Idade Antiga, mais precisamente ao século 6, com Procópio, historiador bizantino famoso por escrever *Anekdotia*, uma das primeiras *Fake News* disseminadas na história da humanidade. No entanto, o tema acabou por ganhar grande relevância com a introdução da internet e das redes sociais, apelando ou reforçando para algum ideal específico, e por isso são amplamente compartilhadas e comentadas antes mesmo dos usuários checarem as fontes dessas notícias.

Observo como os alunos se preocuparam em diferenciar minimamente as mentiras em geral de *Fake News* propriamente, a partir do contexto específico em que se inserem: a introdução da internet e das redes sociais. Na verdade, um material com artigos sobre o conceito de *Fake News* e sua gênese havia sido preparado para ser abordado com a turma com colaboração do professor de Redação, mas não foi possível executar essa etapa dentro do prazo necessário para concluir as atividades da pesquisa. Apesar de essa diferenciação ter sido assinalada *en passant* durante o processo de pesquisa, caberia em outra aplicação incluir essa etapa, talvez até mesmo com um texto filosófico sobre a gênese e função social das *Fake News*.

Por fim, os alunos **E.** e **M.** apresentaram os resultados da investigação das partes da notícia: começando com a autoria; a página onde foi hospedada; e os dados referentes a contexto e contraponto presentes no texto.

E.: Após ler o artigo cuidadosamente, o nosso processo investigativo em torno do texto em questão começou checando a autoria do artigo publicado. Descobrimos que o autor aparece sim presente no artigo, sendo denominado Natanael Filho, graduado em Processamento de Dados pelo Mackenzie/SP, Pós e MBA pelo INPG. Pesquisando um pouco mais, foi descoberto que o autor produziu outros dois artigos, sendo eles “As 20 atitudes da águia” e “Os desafios de um líder”. É observável que nenhum dos textos produzidos por ele possuem um embasamento científico, todos enquadrando-se em textos motivacionais, já que o autor não utiliza dados e nem dispõe de uma bibliografia de referência.

M.: Em seguida, analisamos a página em que a notícia foi publicada, RH Portal, a qual trata-se de assuntos diversos. Tipo, diversos mesmo kkkk, desde saúde até motivação e notícias políticas.

E.: Pesquisando mais a fundo sobre o *site*, foi notória a percepção de que qualquer indivíduo com cadastro é capaz de publicar diversos artigos gratuitamente, evidenciando uma certa desconfiança na fonte observada.

M.: Prosseguindo, é necessário analisar o texto em si, ou seja, o seu contexto e contraponto. Como dito, o conteúdo analisado não apresenta embasamento científico algum, em vez disso, foi notória a presença de opiniões do autor durante todo o artigo, o qual nos informa que é necessária uma conduta otimista, a fim de “filtrar” as mensagens que são enviadas à nossa mente. Todos os fatores mencionados acima auxiliam na distinção de notícias falsas.

E.: Em relação ao pseudoestudo, não há um contexto histórico apropriado. Do mesmo modo, não há dados que indicam quando a pesquisa foi realizada; é informado apenas que o cientista era de Arizona e que o preso residia em uma penitenciária específica no estado de Missouri. Os poucos elementos fornecidos não são suficientes para evidenciar o contexto em que os indivíduos em questão se encontram. Além disso, verificamos a presença desse estudo em outros *sites*, os quais não são conhecidos nem

confiáveis, não apresentando fundamento científico. Além disso, o artigo cita um suposto acontecimento com o funcionário da empresa em que o autor trabalha. No entanto, não são apresentados dados ou contexto histórico; apenas que o funcionário recebeu uma advertência verbal do chefe.

M.: Em suma, é evidente a importância da checagem de notícias ou artigos antes do compartilhamento dos mesmos, a fim de evitar a disseminação das abordadas *Fake News*. É de extrema necessidade também considerar a veracidade dos fatos apresentados no texto, assim como sua autoria, fonte, bibliografia e se a notícia se apresenta em outros *sites* conhecidos e confiáveis.

E.: Justamente. Para isso, existem as empresas *fact-checking*, as quais certificam se a informação apurada é sustentável e foi obtida por meio de fontes renomadas. Por meio destas, descobrimos também que o estudo retratado como base é apenas uma lenda urbana, a qual apresenta inúmeras versões distintas.

M.: Exemplos dessas páginas são *Aos Fatos*, *Boatos.org*, *E-farsas*, *Truco*, *Uol Confere*, *Lupa* e muitos outros.

Mais uma vez, esta é uma análise que destaca as partes do texto; extrai as informações possíveis e as articula entre si; destaca as insuficiências; compara e relaciona os dados obtidos com outras fontes. Ademais, os alunos argumentaram a respeito do problema das *Fake News* arrimando-se em conteúdos estudados durante essa pesquisa.

E.: É importante também apresentar sempre uma visão imparcial e ontológica, ou seja, analisar imanentemente a própria coisa, tendo em vista que tudo o que existe possui elementos chaves irreduzíveis, carregando uma verdade objetiva sobre o elemento em si.

M.: Immanuel Kant, principal filósofo da Era Moderna, afirma que existem certas categorias do entendimento e da sensibilidade em nós, as quais moldam “a coisa em si” – chamada por ele de *númeno* – e as interpretam em outra realidade, o fenômeno. Para ele não é possível conhecer de fato o *númeno*. Por outro lado, é importante a análise imanente de Karel Kosík, o qual conclui que a essência de uma coisa se manifesta no fenômeno, mesmo que de modo parcial. Por essa razão, é necessário um desvio a fim de decompor o todo e reproduzir abstratamente a estrutura real e interna da coisa, a qual aparece inicialmente oculta.

E.: Com certeza, é de extrema importância a análise do ponto de vista de Kosík, ou seja, a real possibilidade de conhecer a coisa em si, diferentemente de Kant, e essa posição nós adotamos nesse processo investigativo.

Nota-se como os alunos combinaram de modo orgânico e fecundo sua prática investigativa com a posição teórica central estabelecida durante o processo de pesquisa, contrapondo autores estudados e pressupostos ontológicos.

7.3 Síntese das determinações analíticas, potencialidades e perspectivas

A partir da aplicação da proposta pedagógica, foram apontadas, nas seções anteriores, em cada etapa, algumas determinações simples que agora sublinharei em caráter sintético e depurado. Ato contínuo, articulando-as entre si, destacarei os momentos preponderantes, as diferenças em relação ao comum, de modo a expor o panorama geral da pesquisa de campo – seus resultados, limites e potencialidades como um todo.

O decorrer da pesquisa em sala de aula trouxe a necessidade de estímulos práticos e criativos para que os alunos participassem de forma ativa e entusiasmada nas atividades propostas. Mostrei como em um primeiro momento, na Atividade I, os alunos posicionaram-se passivamente diante da proposta. Demonstrei os vários condicionantes que podem explicar essa posição, notadamente o formato remoto imposto pela pandemia da COVID-19. Todavia, comparando a primeira com as demais etapas desenvolvidas, nota-se clara e gradualmente uma mudança de postura dos alunos à medida que as atividades propostas demandavam maior intervenção e criação objetivas. De fato, esse primeiro momento pretendia ser só uma apresentação em linhas gerais da proposta a ser desenvolvida. De todo modo, como possibilidade em outras aplicações, é possível realizar esse momento com o tratamento das próprias notícias, tornando o problema central – as *Fake News* – mais tangível para os alunos de imediato.

Na Atividade II, um dos objetivos foi retomar conceitos estudados na história da Filosofia que tratam da questão da verdade e da possibilidade de conhecer para, posteriormente, tornar possível a identificação dessas posições e a comparação com a ontologia marxiana, tal como abordada por Chasin. De fato, os estudantes captaram e abordaram os principais temas discutidos durante sua trajetória no estudo da Filosofia em torno da questão. Demonstrou-se fundamental a participação da professora complementando e assinalando as diferenças específicas entre os autores/linhas filosóficas apontadas pelos alunos. Sobretudo, demarcando o terreno da epistemologia/gnosiologia e das diferentes ontologias.

Ainda com esses objetivos, as etapas intermediárias trataram da diferenciação entre a fenomenologia kantiana e a ontologia marxiana. Foi possível notar claramente como as dificuldades habituais na aprendizagem de conceitos complexos em Filosofia podem ser superadas, por exemplo, cotejando os conceitos com o uso de imagens, obras de arte e resolução comentada de exercícios. Principalmente, pontuando com um problema concreto, no caso, as *Fake News*. Além disso, nessas etapas foram realizadas as primeiras atividades de investigação de notícias, e a metodologia adotada contribuiu para conduzir os alunos a um posicionamento objetivo e imanente diante do objeto. Por fim, o processo de produção do *podcast* concentrou os conteúdos e aprendizados das etapas anteriores e serviu como instrumento de exposição da trajetória investigativa dos estudantes nessa pesquisa.

Nas trajetórias dos alunos nesse processo, em geral predomina a tendência presente desde as primeiras etapas: a explicitação das partes investigadas da notícia escolhida, bem como das insuficiências do texto, a comparação de informações com outras fontes, a síntese depurada

do processo investigativo, sedimentada na análise objetiva do próprio texto em rejeição a critérios subjetivos ou apriorísticos.

De forma colateral à predominância desse posicionamento, emanaram outras questões de forma dispersa na etapa expositiva. Notadamente, alguns alunos apontaram possíveis soluções para o problema das *Fake News*, que irei aqui destacar para indicar potencialidades na aplicação de uma proposta sobre essa temática no ensino de Filosofia. Ressaltaram o papel da escola que deve “ensinar a desconfiar da integridade das notícias” (J. e R.) e que esse problema pode ter como uma das origens a “enorme falha na educação do Brasil”, tendo como resultado um “povo sem pensamento crítico e que acredita em qualquer coisa que vê na internet” (L. e V.). Outra medida que pode ser tomada, segundo os alunos, é a criação de “robôs para checar as notícias” como algumas ações do WhatsApp no contexto da pandemia mundial (J. e R.). Outros alunos sublinharam brevemente a importância de conferir informações em “sites grandes” (E. e M.) ou “confiáveis” (J., P. e A.). Alguns grupos destacaram que durante os períodos de campanha política há uma maior proliferação de notícias falsas (P., H. e K.; E. e M.; C. e R.).

Com efeito, o problema das *Fake News* tem sido cada vez mais inserido no debate sobre a educação, tanto por meio de pesquisas e artigos científicos, como formalmente nas orientações, diretrizes e competências a serem aplicadas na Educação Básica, conforme indicado anteriormente. O tema, na verdade, compõe um complexo maior dentro de discussões sobre conceitos como *cultura midiática e digital*, *alfabetização digital*, *educação midiática*, *alfabetização midiática e informacional*, *letramento midiático* etc.

Diante de mudanças tão drásticas na tecnologia informacional, a educação necessitou aproximar-se desses debates, uma vez que as crianças e adolescentes das últimas gerações nasceram inelutavelmente imersos no mundo das redes sociais. Os próprios estudantes indicam a escola como raiz (L. e V.) e solução (J. e R.) para o problema das *Fake News*. De fato, é lugar comum ora apontar a educação como panaceia para as contradições que o mundo do capital engendra, ora como raiz desses mesmos problemas, teoricamente porque em sua precariedade produz ignorância. Nota-se uma crítica de matiz iluminista com sua crença na razão e no esclarecimento como infalível solução para os impasses sociais. Também é habitual a denúncia moralizadora contra a categoria indeterminada e imprecisa, “o povo” ou “as pessoas”, em um apelo retórico à consciência dos indivíduos em geral. Dessa forma, implicitamente o dilema está posto: verdade *versus* ignorância, sendo que o primeiro campo é facultado aos esclarecidos.

Ainda outro recurso contra as *Fake News*, segundo os alunos, pode ser garantido pelas próprias plataformas digitais. O WhatsApp, por exemplo, em parceria com o TSE lançou o

chatbot “Tira dúvidas no WhatsApp” para combater *Fake News* no período das eleições de 2020. O robô social checa os dados das notícias e fornece informações verdadeiras sobre os candidatos nas eleições de 2020. Ainda no mesmo ano, o WhatsApp anunciou o lançamento de um *bot*, criado pela Rede Internacional de Verificação de Fatos (IFCN) do Instituto Poynter, para consulta de notícias sobre o novo coronavírus via *chat*.

Contudo, seria importante destacar junto aos alunos a posição que ocupam as grandes plataformas digitais no complexo de problemas que envolvem as *Fake News*. De forma ilustrativa, relembro como a empresa de *marketing* político, Cambridge Analytica, comprou dados pessoais dos usuários do Facebook para utilizar nos serviços que prestou à campanha de Donald Trump nas eleições de 2016, visando influenciar eleitores. Em outras palavras, as próprias plataformas que supostamente criam mecanismos para combater as *Fake News* também contribuem para as impulsionar. Como já abordado, essas plataformas digitais utilizam fartamente de instrumentos de controle e direcionamento de informações, acessos e conteúdos, por meio de algoritmos, criando os chamados “filtros bolha”, que restringem a maneira como realizamos pesquisas e acessamos conteúdos. Obviamente, esse fator não é determinante para a produção e propagação de *Fake News*, mas pode contribuir ao abrir flancos para explorar os “padrões” criados pelos algoritmos.

Por exemplo, em um cenário de polarização entre dois grupos políticos, se determinado usuário demonstra interesse por informações relativas ao lado “A”, o processo de “filtro bolha” irá limitar o acesso a informações somente a respeito. Assim, eventuais “fake news” que explorem esse padrão para a sua disseminação terão maior êxito, já que ele não terá acesso a outras informações que poderiam contradizer ou até esclarecer os fatos. Consequentemente, o processo pode ganhar força ao ser compartilhado, já que a credibilidade deixa de ser da fonte original e passa a ser influenciada pelo responsável pelo compartilhamento da notícia (SASTRE; OLIVEIRA; BELDA, 2018, p. 8).

Nota-se como essa constatação – a relação entre *Fake News*, as ações das empresas digitais e a política – também pode contribuir para elucidar o problema apontado pelos estudantes (P., H. e K.; E. e M.; C. e R.): a maior proliferação de notícias falsas em momentos de campanha eleitoral. As redes sociais são parte de um novo modelo de negócios no âmbito da internet. As grandes plataformas digitais, notadamente o Youtube e o Facebook, remuneram os chamados “geradores de tráfego”. Notícias sensacionalistas alcançam maior número de cliques e compartilhamentos gerando monetização para sítios eletrônicos, perfis ou páginas em redes sociais que hospedam ou compartilham esse tipo de informação, garantindo lucros através de publicidade *online*. São os conteúdos *clickbait* ou caça-cliques.

Recentemente, o Facebook realizou algumas alterações algorítmicas de modo a privilegiar conteúdo de interação pessoal em detrimento daquele produzido por empresas e meios de comunicação, justificando ser uma demanda dos usuários. Certamente, tal medida afetou as empresas da mídia tradicional, pois diminuiu seu poder de alcance, sua captação de usuários e de publicidade. Além disso, alguns setores alertam que isso pode fortalecer as bolhas sociais e promover ainda mais *Fake News*, pois os usuários teriam mais dificuldades de ter acesso a conteúdos do jornalismo tradicional, tido como mais confiável⁶¹.

Cabe destacar que os próprios estudantes durante a pesquisa indicaram, como forma de diagnóstico de notícias falsas, a busca de informação em “sites confiáveis”, remetendo em geral ao jornalismo tradicional e às agências *fact-checking*, o que poderia conduzir a uma continuação ou intensificação desta proposta pedagógica. Isso porque a concorrência que as redes sociais propiciaram ao jornalismo tradicional, obrigaram este último a reforçar seu estandarte de profissionalismo: credibilidade, imparcialidade, neutralidade e objetividade que o distinguiria das informações veiculadas no mundo digital. Contudo, é necessário sublinhar que o jornalismo tradicional é também um instrumento ideológico que pode produzir o falso ou produzir informação conforme sua posição de classe⁶².

Em artigo sobre essa questão, o cientista político Luis Felipe Miguel (2019) destaca a posição ambígua da mídia tradicional, ora garantindo o ambiente para que as *Fake News* prosperassem, ora combatendo-as, conforme a conveniência política. O autor atribui o surgimento das agências *fact-checking* a dois fatores fundamentais: de um lado, uma resposta à sociedade contra a suspeita de que a imprensa profissional estaria a serviço da agitação política da direita; e, de outro lado, uma reação à concorrência das redes sociais. Dessa forma, o jornalismo profissional se colocaria como juiz autônomo, imparcial e objetivo diante dos fatos, diferentemente do conteúdo sensacionalista e apelativo produzido por outros meios. Contudo, o cientista político sublinha que as agências de checagem de informações são, em geral, financiadas por fundações privadas, controladas pelos grandes grupos de comunicação ou prestadoras de serviços a empresas de mídia e tecnologia. Aponta diversas situações onde a forma de posicionamento dessas agências selecionou fatos ou os enquadraram de forma a deixar clara sua posição política.

⁶¹ Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/mudancas-no-facebook-podem-afetareleicao-e-favorecer-fake-news-indicam-especialistas/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

⁶² A título de ilustração, pode-se citar o caso do *lobby* na mídia tradicional das indústrias multinacionais farmacêuticas contra a quebra de patentes de medicamentos. As indústrias farmacêuticas e associações empresariais do setor compram espaços publicitários em jornais impressos e digitais para publicação de artigos com aparência jornalística, que pressionam a opinião pública em defesa de seus interesses. Disponível em: <https://theintercept.com/2021/04/28/lobby-contra-quebra-de-patentes-pagou-jornais/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Nota-se como os problemas e soluções apontados pelos estudantes tangenciam questões complexas que só podem ser elucidadas a partir do tratamento da forma como se produzem as informações na contemporaneidade. Por isso, dispondo de maior tempo de aplicação ou em uma outra proposta metodológica e filosófica para o ensino de Filosofia, seria possível e necessário tratar da gênese e função social que as *Fake News* assumem dentro do complexo de produção da sociabilidade nesta quadra histórica.

Como preâmbulo teórico para esta pesquisa, indiquei em capítulos anteriores as circunstâncias históricas que podem contribuir para desvendar o surgimento das tecnologias informacionais a partir das transformações propiciadas pela reestruturação produtiva dentro do movimento de acumulação capitalista em âmbito mundial durante o século XX (EVANGELISTA, 2006). Esse processo repercutiu na forma de atuação dos indivíduos e, por conseguinte, em sua subjetividade e forma de apropriação do mundo (EAGLETON, 1998; EVANGELISTA, 2006; JAMESON, 2004). Ademais, indiquei posicionamentos teóricos sobre a relação entre a pós-verdade e as *Fake News* com as matrizes do pensamento pós-moderno como ambiente ideológico que acomodou esses fenômenos (D'ANCONA, 2018; SOUZA, 2018b). A base ontológica materialista do ser social mostrou-se no processo de pesquisa teórica o arrimo necessário para o tratamento deste problema – as *Fake News* – no ensino de Filosofia. Obviamente, trata-se de uma “ontologia do ser social”, mas adotei os delineamentos gerais dessa posição pelo fato de situar o lócus da verdade na objetividade e de repor a prioridade do ser em detrimento de critérios subjetivistas ou apriorísticos.

Todavia, restam múltiplos problemas a compreender diante do fenômeno das *Fake News*, como os estudantes bem apontaram, e que não podem ser circunscritos à problemática do conhecimento ou da questão da verdade. Como vimos, Chasin amarra organicamente a fundamentação ontoprática do conhecimento com a *determinação social do pensamento*.

Em outras palavras, verdadeiras ou falsas, as representações dos indivíduos, os únicos dotados de capacidade espiritual, brotam sempre do terreno comum do intercâmbio social. Correta ou fantasiosa, efetiva reprodução ideal de um objeto, ou um rombudo borrão mental, as ideações não são autoengendradas, variando de um pólo a outro em função do potencial societário em que se manifestam [...] (CHASIN, 2009, p. 107).

Esse potencial societário responde pelas grandezas e falácias do pensamento e podem tanto facultar esclarecimento quanto obscurecimento da consciência em diversos graus, negando ou afirmando o homem (CHASIN, 2009, p.108). Algumas questões apontadas pelos estudantes nesta síntese só podem ser elucidadas mediante um tratamento da gênese e da função social do fenômeno das *Fake News* em sua determinação histórica. As redes sociais são somente

uma das faces de um determinado momento no desenvolvimento das forças produtivas dentro de um movimento de reestruturação do capital que conduziu ao paroxismo o fetichismo da mercadoria e a reificação do conjunto das relações sociais (EVANGELISTA, 2006). Somente essa determinação histórica pode explicar a indústria midiática, a gestão monopolística das plataformas digitais e esse modelo de negócios que monitora, controla dados por meio de algoritmização e transforma produção e circulação de informações digitais em um veículo para rentabilizar *sites* e empresas, bem como em ferramenta para estratégias políticas.

Com efeito, seria fecundo tratar da gênese e função social do fenômeno das *Fake News* no Ensino de Filosofia dentro desse complexo. Ainda mais considerando que, em nenhum momento, os estudantes atribuíram suas explicações a qualquer determinação causal desta sociabilidade regida pelo capital. Ao tratar das soluções e das raízes desse fenômeno, ora recorreram à falta de esclarecimento e disposição dos indivíduos, ora à precária educação como responsável, ora a mecanismos unilaterais de combate ao problema.

Contudo, uma vez que 1) o conteúdo curricular em Filosofia para a 1ª série do Ensino Médio organiza-se dentro da arena da problemática do conhecimento; 2) a questão das *Fake News*, sob aspectos substanciais, evoca também esse problema, como nos indicou a revisão de literatura; e 3) o problema das *Fake News* surgiu na sala de aula em torno desse campo da tradição filosófica –, esta proposta metodológica articulou as questões da verdade e do processo de conhecimento, demarcando uma determinada posição.

O objetivo fundamental foi despertar nos estudantes uma posição diante do mundo que o reconheça como composto de entes reais e objetivos que devem ter prioridade no processo cognitivo e que são portadores de uma lógica própria, passível de ser conhecida e demonstrada. Essa posição ontológica, inclusive, é fundamental para compreender em maior amplitude e profundidade qualquer problema social, inclusive o fenômeno das *Fake News*. Como sublinha, Chasin:

Sem espírito ou dimensão ontológica, ou seja, sem o estatuto de uma filosofia primeira, é impossível sequer perceber quais são, num dado momento, os problemas científicos verdadeiros – o que deve ser estudado, qual a hierarquia dos mesmos e suas posições no quadro hierárquico das urgências sociais – nem se posicionar em face das vertentes, sem cair na falácia da equivalência e/ou complementaridade das mesmas, ou ainda sucumbir, de forma ainda mais deletéria, à invocação do pluralismo, que de invocação antidogmática passa à simples condição de camuflagem da ignorância e subterfúgio do oportunismo em teoria (CHASIN, 2000c, p. 14).

Por isso, esta abordagem metodológica para o tratamento das *Fake News* não pretende responder a todos os problemas do complexo em que esse fenômeno se situa, mas pode ser uma

proposta que, reconhecendo o ontoprático e seus liames categoriais como fundamentação, apresente uma elaboração ontológica específica, com pressupostos concretos que orientem o posicionamento dos alunos tal qual uma bússola em suas caminhadas rumo ao que pretendem compreender e investigar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia desta pesquisa surgiu no chão da escola e em meio à minha prática docente, cujo lócus social e histórico é um país que trilhou a via colonial no processo de seu desenvolvimento capitalista, provendo-se de “ditaduras e milagres” e privando-se de democracia, como nos ensina o texto chasiniano. Precisamente por isso, é uma pesquisa educacional que tem inúmeras deficiências, lacunas e potencialidades que talvez nunca se transformem em ato, caso o campo de possibilidades de individuação na vida e no ensino de Filosofia continue adstringido pela tendência utilitarista e instrumental da educação em geral, a determinar quais saberes são relevantes e a ditar parâmetros, metodologias, competências e habilidades ao gosto do capital.

A prática docente em Filosofia demonstrou-me desde o princípio que os estudantes compreendiam esse saber tal como a antiga comunidade grega via Tales de Mileto. O filósofo da *Physis* era visto como lunático e distraído, encarnando a ideia de que a Filosofia não tinha funcionalidades objetivas e práticas e era território daqueles que podiam dispende tempo em pensamentos abstratos e inúteis. Pois, assim, com os olhos voltados para os astros, caiu Tales em um poço, conta-se jocosamente. Contudo, observando os astros, antecipou um eclipse solar. Previu também uma boa colheita de azeitonas, arrendou todos os bosques de oliveiras e astutamente enriqueceu, demonstrando os efeitos práticos de seus estudos aparentemente desconexos da vida cotidiana. Ademais, foi um dos primeiros filósofos a tratar da gênese do cosmos, da composição, transformação e conservação das coisas.

Não obstante, ainda menos do que à Grécia Antiga, não interessa à forma de sociabilidade atual, notadamente no âmbito da alienação, compreender questões como gênese, motores de transformação e dinâmica das coisas. Em suma, não importa compreendê-las, basta que se saiba operá-las. Como bem demonstram a Reforma do Ensino Médio e a nova BNCC – que limitam ou mesmo interdita seu ensino –, a Filosofia, tratando de compreender as coisas, logo se torna irrelevante para o capital, quanto mais em um país que sequer alçou a democracia burguesa.

Depois da longa noite da Ditadura Militar brasileira, tivemos lampejos que indicavam a incorporação da Filosofia na educação. Com a redemocratização e a Constituição de 1988 cresceram as expectativas. A nova LDB (Lei 9.394/96) – hoje nem tão nova assim – abriu caminhos, mas não tornou a disciplina obrigatória. Isso somente ocorreu dez anos depois com a Lei nº 11.684/08. Contudo, bastaram nove anos para que outra vez deixasse de sê-lo com a canetada da Medida Provisória (MP 746/2016), referendada pela Lei 13.415/2017 – a Reforma do Ensino Médio. Sob pressão, o ensino de Filosofia encontrou algum espaço impreciso, não

como disciplina obrigatória, mas enquanto “estudos e práticas” (BRASIL, 2017). Soma-se a tudo isso, movimentos como o Escola Sem Partido que pregam a suposta “doutrinação ideológica” dos professores, mormente no ensino de Ciências Humanas.

Esses percalços históricos colocaram o ensino de Filosofia no Brasil sempre na defensiva e tendo que buscar legitimação seja perante a sociedade em geral, seja no debate político-institucional, seja nas pesquisas de pós-graduação, seja dentro das escolas. Em defesa do ensino de Filosofia, sublinha-se sua importância para o pensamento crítico, a busca da verdade, a autonomia intelectual e moral, a liberdade de pensamento e de expressão, a formação do cidadão, contra a alienação, contra o pensamento dogmático etc. Essas bandeiras muitas vezes são estabelecidas assim de forma imprecisa e vaga na legislação educacional, nos manuais didáticos ou mesmo na compreensão de estudantes e professores.

Desse modo, “pensamento crítico” confunde-se com criticar e questionar tudo; “autonomia” e “liberdade de pensamento e expressão” embaralha-se com feira de opiniões em debates sobre temas aleatórios. “Alienação” é correlacionada a senso comum em contraposição a um pensamento esclarecido. Contra o pensamento dogmático, busca-se arrimo na liberdade e na autonomia da Filosofia. Ainda que no interior do universo filosófico haja pensadores e pensadoras que não necessariamente defendam esses ideais.

Com tantas bandeiras empunhadas a favor do ensino de Filosofia, caberia perguntar se, de fato, tem-se produzido pensamento crítico e autonomia no processo de aprendizado. Sem pretender responder a um problema tão nebuloso, particularmente em minha prática docente tenho visto meus estudantes fundamentarem explicações ou mesmo argumentos com teorias e escolas de forma eclética e instrumental, tal como operam equações matemáticas. Utilizam bases teóricas filosóficas muitas vezes opostas, de forma malabarística, como esquemas conceituais que tem que se adequar ao objeto tratado. A vontade deles parece ser “jogar o x para o outro lado” e “igualar a equação” quando se trata de problemas sociais, encaixando aqui e ali chavões e frases feitas nem sempre de autoria daqueles que citam. Não conseguem explicar precisamente a gênese histórica de determinada base teórica, quais seus pressupostos, com quais correntes está dialogando ou se opondo e, especialmente, se de fato correspondem à realidade ou ao objeto tratado.

Em outras palavras, utilizam ferramentas filosóficas com intuito crítico, mas de forma dogmática, operacional e, contraditoriamente, acrítica. E isso independentemente de serem estudantes de escola pública ou privada. Com a capital diferença de que, nesta última, aprende-se a operar coisas mais sofisticadas, de forma mais refinada.

Diante dessa compreensão de minha prática docente e ciente dos percalços históricos no ensino de Filosofia, quando o problema das *Fake News* começou a repercutir na escola e nas aulas de Filosofia, me vi diante de alguns problemas centrais: 1) como o problema das *Fake News* pode contribuir para o ensino de Filosofia?; 2) quais pressupostos teóricos devem fundamentar uma proposta pedagógica sobre esse problema?; e 3) como tratar disso de forma objetiva e tornar meus alunos investigadores desse problema?

Depois da revisão de literatura e da pesquisa teórica, encontrei no pensamento de Chasin, nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica de Saviani e Duarte, na pesquisa-ação de Thiollent e em teóricos do ensino de Filosofia – como Alves, Silva e Dias – a base teórica para reger uma proposta de intervenção pedagógica.

Assim, diante do conhecimento operacional e utilitarista que permeia as bases de nossa educação, a construção dessa metodologia e proposta pedagógica para o ensino de Filosofia pretendeu ser nada mais do que um exercício para guiar o pensamento dos estudantes no sentido de compreender internamente aquilo que se investiga, em vez de aceitar acriticamente toda e qualquer informação como sendo verdadeira. Diante dos problemas do mundo, buscou-se, principalmente, adotar uma posição que não rejeite a possibilidade de conhecer e demonstrar conhecimento. Sobretudo, quis-se indicar que o mundo existe para além de nossas opiniões e apriorismos. Devemos, pois, investigá-lo.

O problema das *Fake News* foi um veículo concreto para estimular nos estudantes a necessidade de descobrir a verdade objetiva por meio de uma investigação enraizada nos pressupostos da forma como os indivíduos se apropriam do mundo, o transformam e constroem suas vidas individuais e coletivas todos os dias. Fundados e alicerçados em pressupostos da ontologia do ser social. Ainda que não o saibam.

Essa posição não se fundamenta na absorção instrumental de conhecimentos, mas pressupõe entender a dinâmica interna do que se investiga de forma imanente, sem dogmas externos, sem meramente aceitar uma verdade que foi imposta de forma transcendental ou apriorística. Nessa forma de processo investigativo, pode-se, inclusive, se chegar a resultados contraditórios a percepções iniciais, uma vez que a aparência e a essência das coisas não coincidem.

Sem pretender estabelecer pressupostos para um pensamento crítico – essa grande bandeira messiânica de nosso saber –, minha proposta poderia apenas tentar despertar uma concepção mais científica e elaborada dos fenômenos do mundo e, mais especificamente, dos eventos produzidos e compartilhados nos jornais, no noticiário e na internet em geral. Essa

proposta certamente pretendeu muito, mormente em um mundo que obstaculiza qualquer apropriação verdadeira do ser.

Ainda assim, e pretendendo uma pesquisa com sentido, tão somente vislumbrei para meus estudantes algo mais do que sua conformação em autômatos qualificados, como objetiva a lógica desta nossa sociabilidade. Planejei estimular neles uma disposição – ainda que inelutavelmente isolada e alienada de suas práticas cotidianas – que fosse além da mera operacionalidade. E um plano assim, nesses tempos, só pode ser um plano. Todavia, nesta usina do falso, aqui demarquei para o ensino de Filosofia uma posição teórico-prática que repõe o primado da objetividade do mundo como princípio fundamental no processo de intelecção que jamais questiona a capacidade e a possibilidade dos indivíduos conhecerem o mundo em que, deveras, atuam.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi e Ivone C. Benedetti. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALLCOTT, Hunt.; GENTZKOW, Mathew. Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 31, n. 2, 2017, p. 211–236.

ALVES, Antônio José Lopes. Alienação, estranhamento e universalidade humana na crítica marxiana da economia política 1857-1867. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 31, n. 61, 2017, p. 45-82. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/31499/21314>. Acesso em: 8 set. 2020.

ALVES, Antônio José Lopes; SILVA, Sabina Maura. Ensino de Filosofia ou o conteúdo da Filosofia e a Filosofia como conteúdo. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v.21, n.2, p. 397-422, 2016.

ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Trad. Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2012.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002.

ASSUNÇÃO, Vânia Noeli Ferreira de. A teoria das abstrações de Marx: o método científico exato para o estudo do ser social. *Verinotio* – revista on line de Filosofia e ciências humanas, n.9, ano IX, out. 2013. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.8857190030494.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

BARBOSA, Bruno Rafael Gueiros. *Robôs nas mídias sociais: uma análise sobre a gênese e o desenvolvimento do fenômeno social bots*. 2018. 80 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Indústrias Criativas, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BIDÓIA, Danielle; SANTOS, Kelayne; ALBANO, Maximilian; WEINGRILL, Nina; MOTORYN, Paulo; MINUCCI, Steph; SOBREIRA, Victor. *Não foi Cabral!* Um jogo para desconfiar de tudo. Em pdf, 14 p. São Paulo: Mediathon Educação para a Informação, 21-22 de abril de 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/midiamakers.org/eduinfo/projetos>. Acesso em: 14 set. 2018.

BOUNEGROU, Liliana *et al.* A Field Guide to Fake news. *Public Data Lab* (2017). Disponível em: <http://fakenews.publicdatalab.org/>. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/Consed/Undime. 2018a. Em pdf, 600 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-

[anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](#).

Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Busca*. 2020a. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&abaEspecific=false&filtros=%5B%7B%22emTramitacao%22%3A%22Sim%22%7D,%7B%22descricaoProposicao%22%3A%22Projeto%20de%20Lei%22%7D%5D&q=fake%20news>.

Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários da Saúde. *Painel CONASS Covid-19*. Brasília:

CONASS, 2021. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>.

Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.834, de 4 de junho de 2019. Altera a Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 – Código Eleitoral, para tipificar o crime de denúncia caluniosa com finalidade eleitoral.

Diário oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 05 jun. 2019. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13834-4-junho-2019-788244-norma-pl.html>. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC. Instituto

Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. *Biblioteca digital brasileira de*

teses e dissertações. 2020b. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 21 ago.

2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP Nº 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades

não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da

Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em:

<https://bityli.com/VsRJt> Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018*. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. 2018b. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199.

Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRITO, Jacqueline Lacerda. *Choque de notícia falsa: um caso de persistência do ruído no apreçamento de ativos*. 2017. 43 p. Dissertação (mestrado). Departamento de Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CARAVAGGIO, Michelangelo. *A vocação de S. Matheus*, Capela Contarelli S. Luigi dei Francesci, Roma. Óleo sobre tela. 1600. Disponível em:

<https://www.wikiart.org/pt/caravaggio/vocacao-de-sao-mateus-1600>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CARDOSO, Ivelise de Almeida. *Propagação e influência de pós-verdade e fake news na opinião pública*. 2019. 139p. Dissertação (mestrado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CARNELOSSI, Ivone Linares Sanches; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da pedagogia histórico crítica. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas*. 2016. Volume II, Versão online (Cadernos PDE). Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf. Acesso em: 9 jan. 2021.

CASTRO, Regina. Observatório Covid-19 aponta maior colapso sanitário e hospitalar da história do Brasil. *Agência Fiocruz de notícias*, Rio de Janeiro, 17 mar. 2021 Disponível em:

<https://portal.fiocruz.br/noticia/observatorio-covid-19-aponta-maior-colapso-sanitario-e-hospitalar-da-historia-do-brasil>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios*. São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://cetic.br/pesquisa/domicilios/publicacoes/>. Acesso em: 30 dez. 2020.

CHASIN, José. Abertura – Rota e perspectiva de um projeto marxista. *Ensaio Ad Hominem*, Santo André, Tomo III – Política, Estudos e Edições Ad Hominem, 2000d.

CHASIN, José. As máquinas param: germina a democracia! In: CHASIN, José. *A miséria brasileira: 1964-1994: do golpe militar à crise social*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000b, p.79-107.

CHASIN, José. As vias prussiana e colonial de objetivação do capitalismo e suas expressões teóricas conservadoras: o fascismo e o integralismo. *Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas*, n. 2, Ano XIV, nov. 2019. Disponível em

<http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/497/397> Acesso em: 7 set. 2020.

CHASIN, José. Conquistar a democracia pela base. In: CHASIN, José. *A miséria brasileira: 1964-1994: do golpe militar à crise social*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000c, p.59-77.

CHASIN, José. Contribuição para a análise da vanguarda política no campo. In: CHASIN, José. *A miséria brasileira: 1964-1994: do golpe militar à crise social*. Santo André: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000a, p.323-352.

CHASIN, José. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHASIN, José. *O integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio*. 1ª ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.

CHASIN, José. *Superação do liberalismo*. Transcrição literal das aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Dep. de Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, de 25/01 a 06/02 de 1988. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/chasin/1988/02/liberalismo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

COTRIM, Livia Cristina de Aguiar; RAGO FILHO, Antonio. (Nota em homenagem a José Chasin: luta pela autenticidade humana). *Crítica Marxista*, São Paulo Xamã, v.1, n.8, 1999, p.173-179.

CRASHCOURSE. *Locke, Berkeley, & Empiricism: Crash Course Philosophy # 6* [online]. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5C-s4JrymKM>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo*, Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 30 dez. 2020.

DALMOLIN, Mariana Battistini. *Filosofia: Ensino Médio*. 1ª série, vol. 2. São Paulo: Poliedro, 2020.

D'ANCONA, Matthew. *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*. Tradução: Carlos Szlak. 1 ed. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DARNTON, Robert. A verdadeira história das notícias falsas. *El País*, Brasil, 1 maio 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/28/cultura/1493389536_863123.html. Acesso em: 25 ago. 2019.

DELMAZO, Caroline; VALENTE, Jonas C. L. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. *Media & Jornalismo*, Lisboa, v.

18, n. 32, p. 155-169, abr. 2018. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/mj/article/view/2183-5462_32_11. Acesso em: 25 ago. 2019.

DIAS, Marinês Barbosa de Oliveira. Avaliação em Filosofia sim! Por que não? Uma proposta para a elaboração de instrumentos avaliativos da aprendizagem de Filosofia na Educação Básica. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação* (RESAFE), (13), p. 54-63, nov./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4383>. Acesso em: 26 mar. 2021.

DOMINGUES, Vanessa dos Reis. *Ensino de história na era das redes sociais*. 2018. 103 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Apresentação*. 2019. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 17 set. 2020.

EVANGELISTA, João Emanuel. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. São Paulo: Cortez, 2002.

EVANGELISTA, João Emanuel. Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna. *Revista Novos Rumos*, São Paulo, n. 34, ano 15, 2001.

EVANGELISTA, João Emanuel. Teoria social e pós-modernismo: a resposta do marxismo aos enigmas teóricos contemporâneos. *Cronos*, Natal, v. 7, nº 2, jul./dez. 2006, p.271-281.

EVANGELISTA, João Emanuel. *Teoria social e pós-modernismo: a resposta do marxismo aos enigmas teóricos contemporâneos*. 2017. Disponível em: <https://silo.tips/download/teoria-social-e-pos-modernismo-a-resposta-do-marxismo-aos-enigmas-teoricos-conte-3#>. Acesso em: 23 maio 2021.

FERREIRA, Ronaldo Ribeiro. Breves notas sobre os descaminhos da ontologia anterior à Marx: breves indicações. *Anais do VII Colóquio Internacional Marx Engels*. 2012. Vol. 1, nº1. Centro de Estudos Marxistas IFCH/Unicamp – GT 2 – Os Marxismos. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/7343_Ferreira_Ronaldo.pdf. Acesso em: 9 abr. 2021.

FGV/DAPP. Fundação Getúlio Vargas/Diretoria de Análise de Políticas Públicas. *Robôs, redes sociais e política: estudo da FGV/DAPP aponta interferências ilegítimas no debate público na web*. 2017. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/robos-redes-sociais-e-politica-estudo-da-fgv-dapp-aponta-interferencias-ilegitimas-no-debate-publico-na-web/>. Acesso em: 7 dez. 2019.

FOLHA DE S.PAULO. *Com 2.659 mortes por Covid no dia, Brasil responde por 1 em cada 4 óbitos pela doença no mundo*. Saúde, 18 mar. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/03/brasil-tem-2659-mortes-por-covid-e-chega-a-20-dias-seguidos-de-records-de-media-movel-de-obitos.shtml> Acesso em: 21 maio 2021.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FORTES, Ronaldo Vielmi. Procedimento investigativo e forma expositiva em Marx – duas leituras: Lukács/Chasin. *Verinotio* – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas, n. 9, Ano V, nov. 2008. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.16253103610364.pdf> Acesso em: 9 set. 2019.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. *X Congresso nacional de educação – EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Curitiba, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf. Acesso em: 9 jan. 2021.

GIACOIA JR., Oswaldo. E se o erro, a fabulação, o engano revelarem-se tão essenciais quanto a verdade? *Folha de S.Paulo*, Ilustríssima, 19 fev. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1859994-e-se-o-erro-a-fabulacao-o-engano-revelarem-se-tao-essenciais-quanto-a-verdade.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2019.

GOMES, Ana Paula de Carvalho. *Análise de formação de crenças no âmbito das redes sociais sob a perspectiva pragmatista*. 2019. 139 p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019a.

GOMES, Paulo Rafael Tabosa Ferreira. *O discurso de ódio e as fake news políticas no Facebook sob a égide da justiça eleitoral brasileira*. 2019. 103 p. Dissertação (mestrado). Programa de Mestrado em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2019b.

GUESS, Andrew; NYHAN, Brendan; REIFLER, Jason. Exposure to untrustworthy websites in the 2016 U.S. election. 2018. Disponível em: <https://www.dartmouth.edu/~nyhan/fake-news-2016.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

HARPERCOLLINS PUBLISHERS LLC (EUA) (ed.). Fake news. *Collins English Dictionary*. 2020. Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/fake-news> Acesso em: 14 set. 2020.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Estética: a ideia e o ideal*. Estética: o belo artístico ou o ideal. Fenomenologia do espírito. Introdução à história da Filosofia. Trad. Orlando Vitorino, Henrique Cláudio de Lima Vaz e Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nova Cultural, 2006. (Os pensadores).

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Introdução à história da filosofia. In: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Os Pensadores*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HORBACH, Lenon Oliveira. *Fake News: uma abordagem em face da liberdade de expressão, internet e democracia*. 2019. 156 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

HUTTNER, Luiz Ricardo Goulart. *É fake news? Como elementos do jornalismo são utilizados para a elaboração de “notícias falsas”*. 2020. 189 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

ITAGIBA, Gabriel. *Fake news e internet: esquemas, bots e a disputa pela atenção*. 2017. Disponível em: https://itsrio.org/wp-content/uploads/2017/04/v2_fake-news-e-internet-bots.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural no capitalismo tardio*. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

LEITE, Leonardo Ripoll Tavares. *Confiabilidade informacional: a filosofia da informação e o desenvolvimento da leitura crítica no ambiente virtual*. 2018. 120 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LOBO, Denis Augusto Carneiro. *Bolhas de ódio: o ódio como componente político nas dinâmicas interacionais societárias mediadas por Tecnologias da Comunicação (TCIs)*. 2018. 159 p. Dissertação (mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LUKÁCS, György. *A destruição da razão*. Trad. Bernard Herman Hess, Rainer Patriota e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

LUKÁCS, György. *El assalto a la razon: la trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler*. Barcelona-México: Grijalbo, 1972.

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARCELINO, Giovana Henrique. *Marxismo e modernidade em Fredric Jameson*. 2017. 194 p. Dissertação (Mestrado). Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARX, Karl. Ad Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Salvini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007, p.533-535.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 27ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Calvini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MCGILLEN, Petra. *How the techniques of 19th-century fake news tell us why we fall for it today*. Nieman Lab. 2017. Disponível em: <https://www.niemanlab.org/2017/04/how-the-techniques-of-19th-century-fake-news-tell-us-why-we-fall-for-it-today/>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MENDONÇA, Analméria da Silva Cabral de. *Liberdade de expressão nas mídias virtuais: discursos de ódio e notícias falsas como meios de violação dos Direitos Humanos nas interlocuções virtuais*. 2019. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, [s.l.], v. 28, p. 985-1012, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p985>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MÉSZAROS, István. *Filosofia, ideologia e ciência*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. Jornalismo, polarização política e a querela das fake news. *Estudos em jornalismo e mídia*, v. 16, n° 2, jul./dez. 2019, p.46-58.

NETTO, José Paulo. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. Expressão Popular: 2010.

NICÁCIO, Guilherme Fernandes. *O letramento em cultura da informação como direito à formação cidadã*. 2019. 223 p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NUNES, Mirian Aparecida Meliani. *Relatos de informação nas redes sociais digitais: caminhos alternativos da produção e distribuição de notícias*. 2018. 204 f. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

OXFORD UNIVERSITY PRESS (Inglaterra). Post-truth. *Oxford English and Spanish Dictionary, Thesaurus, and Spanish to English Translator*. 2020. Disponível em: <https://www.lexico.com/en/definition/post-truth> Acesso em: 14 set. 2020.

PAIXÃO, Bruno Gonçalves da. Lukács: aspectos introdutórios de uma ontologia materialista. In: ALCÂNTARA, N. e JIMENEZ, S. (Org.). *Anuário Lukács 2019*. São Paulo: Instituto Lukács: 2019.

PARAÍBA. *Decreto 40.574, de 24 de setembro de 2020*. Estabelece as Diretrizes para o retorno às aulas presenciais – Plano Novo Normal para a Educação da Paraíba (PNNE/PB), que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano. 2020b. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/saude/coronavirus/arquivos-1/decretos-e-leis/protecao-social/decreto-40-574-25-setembro-2020.pdf> Acesso em: 30 dez. 2020.

PARAÍBA. *Portaria nº 418, de 18 de abril de 2020*. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências. Paraíba: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, 2020a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UQQNgGAfxHB9rSttMxXk3MgLwWtN4DiI/view>. Acesso em: 30 dez. 2020.

PARISER, Eli. *O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Verdade, realismo, ceticismo. *Revista Discurso*, São Paulo, n. 25 (1995), p.7-67. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37994/40721>. Acesso em: 6 set. 2020.

PLATÃO. *A república* (ou: sobre a Justiça. Gênero Político). Trad. Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Belém: EDUFPA, 2000.

PRADO JR., Caio. *A Revolução Brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966.

RAGO FILHO, Antonio. J. Chasin: redescobrimo Marx – a teoria das abstrações. *Verinotio* – Revista online de Filosofia e ciências humanas, nº 1, Ano I, out. 2004. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.73258350298981.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

REMBRANDT. *Filósofo em meditação*. Museu do Louvre, 1632. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/rembrandt/filosofo-em-meditacao-1632>. Acesso em: 13 dez. 2020.

RUMMERT, Sônia. *Formação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã, 2000.

SALA, Marina. *O papel das redes sociais no contexto atual de pós-verdade*. 2019. 98 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, Kassia Nobre. *Em busca da credibilidade perdida: a rede de investigação jornalística na era das fake news*. 2018. 134 p. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares; ASSUNÇÃO, Vânia Noeli Ferreira de. A trajetória de J. Chasin: teoria e prática a serviço da revolução social. *Verinotio* – Revista on-line de Filosofia e ciências humanas, n. 9, Ano V, nov. 2008. Disponível em: http://www.verinotio.org/conteudo/r9_14_entrevista_rago_ester.pdf Acesso em: 23 dez. 2019.

SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares; BEZERRA NETO, Luiz; MONTEIRO, Rosana Batista (Orgs.). *Sociedade, educação e pesquisa em ciências humanas*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SASTRE, Angelo; OLIVEIRA, Claudia Silene Pereira de; BELDA, Francisco Rolfsen. A influência do “filtro bolha” na difusão de Fake News nas mídias sociais: reflexões sobre as mudanças nos algoritmos do Facebook. *Revista GEMInIS*, São Carlos, UFSCar, v. 9, n. 1, p. 4-17, jan. / abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/366> Acesso em: 15 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Dermeval Saviani: por que é importante implantar o sistema nacional de educação no Brasil?* 2014. Disponível em: <https://olhandodocampus.wordpress.com/2014/11/18/dermeval-saviani-por-que-e-importante-implantar-o-sistema-nacional-de-educacao-no-brasil> Acesso em: 30 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez 2010.

SEBASTIÃO, Letícia Vedolin. *The effects of mindfulness and meditation on fake news credibility*. 2019. 58 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Administração). Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SERPA, Paola Baldovinotti. Ontologia e epistemologia: uma leitura do marxismo de J. Chasin. *Cognitio-estudos: revista eletrônica de filosofia*, v. 9, nº 2, jul.-dez. 2012, p. 243-251.

SILVA, Fernanda de Barros da. *O regime de verdade das redes sociais on-line: pós-verdade e desinformação nas eleições presidenciais de 2018*. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação). Escola da Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, José Clécio Silva e. Educação e história da educação no Brasil. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v.18, ed.24, 2018a. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. “Fake news”, pós-verdade e sociedade do capital: o irracionalismo como motor da desinformação jornalística. *Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo*. Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJOR), 16. São Paulo, 2018b.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. Por uma práxis noticiosa realista: da estética de Lukács ao jornalismo-crítico emancipatório de Genro Filho. *Estudos em jornalismo e mídia*, v.13, n.2, ago./dez. 2016.

TEIXEIRA, Adriana. *Fake news contra a vida: desinformação ameaça vacinação de combate à febre amarela*. 2018. 97 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

THE NEW YORK TIMES. *How Trump consultants exploited the Facebook data of millions*. 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/03/17/us/politics/cambridge-analytica-trump-campaign.html>. Acesso em: 1 dez. 2019.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TOBIAS, Mirela Souza. *O fenômeno da pós-verdade no Facebook: análise das Fake News relacionadas aos candidatos à presidência do Brasil no primeiro turno das eleições de 2018*. 216p. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

VAISMAN, Ester; ALVES, Antônio José Lopes. Apresentação. In: CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

VAISMAN, Ester. Apresentação – Dossiê Marx: itinerário de um grupo de pesquisa. *Ad hominem*, Santo André, tomo iv – Dossiê Marx, 2001, p. i-xxix.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Sobre o lugar da argumentação na Filosofia como disciplina. *Educação e filosofia*, 31(61), 2017, p.517-538. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32175> Acesso em: 22 maio 2021.

VICTOR, Fábio. Como funciona a engrenagem das notícias falsas no Brasil. *Folha de S. Paulo*, 19 fev. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1859808-como-funciona-a-engrenagem-das-noticias-falsas-no-brasil.shtml>. Acesso em: 25 out. 2019.

WOOD, Ellen Meiksins. Em defesa da história: o marxismo e a agenda pós-moderna. *Crítica Marxista*, São Paulo, v.1, n.3, 1996, p.118-127.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, _____, no cargo de _____, do Colégio _____, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada *Investigação de notícias falsas: uma proposta para o ensino de Filosofia*, neste Colégio, situado na Rua _____, nº _____, no bairro _____, na cidade de _____, no estado da _____, CEP: _____, que será realizada no período de abril a novembro de 2020, tendo como pesquisadora coordenadora a Prof^a. Suelen Lopes Souza, sob orientação do Prof. Dr. Roberto Rondon.

João Pessoa, ____ de _____ de 2020.

Responsável pela instituição/Carimbo

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
 Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670
 Tel: (83) 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



Responsável pelo projeto: Prof^ª. Suelen Lopes Souza

Mestranda do PROF-FILO pela UFCG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estudo: A investigação de notícias falsas – uma proposta para o ensino de Filosofia

Prezada mãe, prezado pai ou responsável legal;

Estudantes da 1ª série do Ensino Médio estão convidados(as) a participar do trabalho de pesquisa *A investigação de notícias falsas: uma proposta para o ensino de Filosofia*. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração dos alunos neste estudo será de muita importância para nós, mas se o aluno desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

Eu, _____,
 profissão _____. Residente e domiciliado na _____
 _____, Bairro _____, Cidade _____,
 Estado _____, portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no
 CPF _____, nascido(a) em ___ / ___ / ____, abaixo assinado(a),
 concordo de livre e espontânea vontade em que meu(minha) filho(a) participe como
 voluntário(a) do estudo *A investigação de notícias falsas: uma proposta para o ensino de
 Filosofia*. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos
 esclarecimentos às dúvidas por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa. Estou ciente
 dos seguintes objetivos, motivos e metodologias dessa pesquisa:

I) Objetivo da pesquisa: O presente estudo visa fundamentar uma metodologia-filosófica para a investigação de notícias falsas no ensino de Filosofia. Como resultado da pesquisa será produzida uma sequência didática.

II) Justificativa e procedimentos metodológicos: A questão das notícias falsas tem tido repercussão nos noticiários e no cotidiano em geral. Os alunos de Ensino Médio têm vivenciado esse momento histórico e trazem questionamentos sobre o fenômeno para a escola e nas aulas de Filosofia. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referência para a revisão das grades curriculares de todas as escolas, manifestou preocupação com o assunto e enfatizou a necessidade de desenvolver a criticidade no ambiente digital, criando uma “cultura digital” ou “alfabetização digital”, alertando para “a viralização de conteúdos/publicações” que fomentam “fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si” (BNCC, 2018a). Vemos na Filosofia a possibilidade de desenvolver uma metodologia para a análise e investigação de notícias falsas.

O presente estudo será realizado, no primeiro momento, por meio de uma pesquisa teórico-crítica sobre o conceito de “Fake News” (notícias falsas) e pós-verdade. No segundo momento, o trabalho será desenvolvido através de uma pesquisa experimental ou prático-propositiva em que aplicaremos o produto proposto (sequência didática) que tem como finalidade criar métodos filosóficos conforme o referencial adotado para analisar e investigar notícias falsas. O tratamento das atividades desenvolvidas será de viés qualitativo, por meio da análise de dados obtidos nos processos de investigação de notícias falsas, conforme a sequência didática.

III) Possíveis riscos e benefícios: O aluno que decidir participar da pesquisa terá, como benefício, a oportunidade de desenvolver habilidades e técnicas para aplicar os conhecimentos teóricos obtidos em Filosofia na análise de um problema social. Também, poderá desenvolver suas capacidades criativas na produção de um *podcast* que pretende ser uma produção coletiva. Os riscos de sua participação são mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto do aluno ao interagir com os demais participantes nos momentos de diálogo. Os riscos são mínimos porque as atividades dessa pesquisa são conduzidas pedagogicamente para formas de expressão que visam a respeitar o outro, expressando ideias e sentimentos de modo a não ofender ninguém. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para o nosso departamento universitário, para a escola e para a população estudada.

IV) Os estudantes participantes serão acompanhados durante as aulas de Filosofia, ministradas na Escola _____, situada no município de _____. Ao término da pesquisa será exposto aos estudantes os resultados alcançados durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados;

V) Asseguramos que o estudante participante tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração na pesquisa no momento em que desejar, sem a necessidade qualquer explicação ou penalização.

VI) Asseguramos, ao estudante participante, a garantia da manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante as fases da pesquisa, caso seja necessário e requerido por ele/ela.

VII) Asseguramos que os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica. Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa:

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VIII) Garantimos o recebimento de uma via do TCLE aos pais ou responsáveis.

IX) Garantimos ao estudante que este estudo não gera para ela/ele nenhum custo financeiro, pois todos os gastos oriundos da pesquisa são de total responsabilidade do pesquisador.

X) Caso se sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro – HUAC, situado à Rua Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401-490, Campina Grande-PB, Tel. 2101-5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.

João Pessoa - PB, ____ de _____ de 2020.

Declaro que fui esclarecido(a), recebi uma via deste documento, entendi os objetivos e concordo com a participação do(a) aluno(a) _____ nesta pesquisa.

Assinatura do(a) responsável pelo(a) aluno(a)

Testemunha 1: _____
Nome / RG / Telefone

Testemunha 2: _____
Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto: Prof.^a Suelen Lopes Souza (email: suelen.lopes.souza@gmail.com)

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
 Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670
 Tel: (83) 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



Responsável pelo projeto: Prof.^a Suelen Lopes Souza
 Mestranda do PROF-FILO pela UFCG

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, menor, estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *Investigação de notícias falsas: uma proposta para o ensino de filosofia*. Este estudo tem como objetivo fundamentar uma metodologia filosófica para a investigação de notícias falsas no ensino de Filosofia.

Fui informado pela pesquisadora Prof.^a Suelen Lopes Souza, que é aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento. Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/HUAC para esclarecimentos no seguinte endereço: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC - Rua Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, Campina Grande – PB, E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br Telefone.: (83) 2101-5545.

João Pessoa - PB, _____ de _____ de 2020.

Pesquisador Responsável

Prof.^a Suelen Lopes Souza (E-mail: suelen.lopes.souza@gmail.com)

Assinatura do aluno

APÊNDICE D – FORMULÁRIO PARA SONDAÇÃO DE INTERESSES

Sondagem de interesses

Temas e áreas de interesse para investigação de notícias

Quais temas ou áreas você tem mais interesse ou curiosidade para investigar? *

- Educação
- Saúde
- Esporte
- Lazer
- Política
- Ciências Exatas
- Ciências Humanas
- Ciências Biológicas

Você tem interesse/curiosidade em investigar algum tema em específico? Se sim, qual?

Texto de resposta longa

APÊNDICE E – MATRIZ DO MURAL COLABORATIVO



APÊNDICE F – MURAL COLABORATIVO DA ATIVIDADE II

Verdade e conhecimento
 O que é verdade? Como conhecê-la? Qual a relação de causa? Como discernir o conhecimento? A verdade é absoluta ou relativa?



QUAIS TENDÊNCIAS/CORRENTES OU PENSADORES FILOSÓFICOS TRATAM DA QUESTÃO DA VERDADE E DA POSSIBILIDADE DE CONHECER?

PLATÃO
 Platão trata duas questões na Teoria do Mundo das Ideias, que divide o mundo entre sensível e inteligível, sendo este último o lar da VERDADE.
 (M)

ARISTÓTELES
 De acordo com Aristóteles, a verdade seria a exata correspondência de um enunciado com a realidade da coisa por ele referida. Para Aristóteles, na base da verdade, percebermos os quatro degraus fundamentais a verdade é que é o estado de completa ausência de conhecimento, a dúvida que é um estado em que determinado conhecimento e não como possível, mas as razões para afirmar ou negar alguma coisa estão em equilíbrio e a opinião que é o estado em que o sujeito julga ter um conhecimento provável de algo e a dúvida condizente, mas com temor de se enganar e a certeza que é o estado em que o sujeito tem plena certeza de seu conhecimento em relação ao objeto e o conhecimento surge como algo evidente.
 (P)

PLATÃO/LOCKE/DESCARTES
 Para Platão a verdade estava em um mundo das ideias, do racionalismo.
 Para Locke a verdade era que sabemos como um quadro em branco e toda conhecimento que fazemos era adquirindo pela experiência.
 Descartes pensava que segundo o qual o homem não pode alcançar a verdade para além de suas sentidas, as verdades estão em nossa consciência, na qual habitam as ideias reais.
 (C)

SOFISTAS
 De acordo com a filosofia, presente nos sofistas, a verdade é subjetiva, relativa e instável. Assim, depende de vários fatores que devem ser considerados e analisados.
 (L)

FRANCIS BACON
 Francis Bacon acreditava no método de conhecimento pela INDUÇÃO chegando em uma conclusão por meio da observação e experimentação, utilizando da maneira criada por ele para alcançar a "verdade", o método científico.
 (D)

JOHN LOCKE
 Locke acreditava que todos nós nascemos como uma tabula rasa, "ou em branco em branco. De argumentos que todo conhecimento é obtido através da experiência.
 (L)

KARL MARX
 Para Karl Marx, a verdade seria a correspondência entre a representação do objeto e o objeto em si. Essa correspondência seria dada por meio da observação.
 (M)

ERASMO DE ROTERDÃ
 Erasmo foi um filósofo humanista. Assim, havia uma certa preferência por Platão. Esse filósofo foi altamente influenciado pela corrente protestante, acreditando que a verdade estava presente em nós, mas que precisávamos ser iluminados para, assim, enxergá-la. Há também uma certa ruptura entre ele e todos.
 (M)

PARMÊNIDES E HERÁCLITO
Parmênides: a filosofia de Parmênides diz que o ser é único, indivisível, imóvel e eterno, sendo sempre idêntico a si mesmo. Parmênides também defende que a aparência sensível do mundo não existe.
Heráclito: Heráclito dizia que o "O mundo é um eterno fogo", defendendo assim, a ideia de que o ser se encontra em constante movimento, sendo imprevisível, caracterizado a natureza.
 (J)

EMMANUEL KANT
 Nós só conhecemos a aparência, a fenomenologia, e não a coisa em si. A realidade que conhecemos não corresponde aquilo que é, mas sim ao que a razão interpreta.
 (L)

SÓCRATES
 Para Sócrates, existem verdades universais, válidas para toda a humanidade em qualquer espaço e tempo. Para encontrá-las, era necessário refletir sobre elas.
 (A)

SÃO TOMÁS DE AQUINO
 Aquino tentou adaptar a verdade sobre a existência de Deus com suas 5 vias. As 3 primeiras se resumem em:
 1ª Via: Movimento. Ele se baseia que por algo estar em movimento algo tem que ter movido ele e esse mesmo objeto tem que estar em movimento para mover-lo logo algo tem que ter se movido inicialmente esse sendo Deus.
 2ª Via: Causa. Do mesmo jeito que a geometria e da causa se resume em uma regularidade infinita mas desta vez sobre a causa por exemplo se algo está acontecendo com algo deve ter sido causado por algo e assim infinitamente logo algo deve ser inicialmente logo algo causou tudo.
 3ª Via: Contingência. Ela consiste em que tudo poderia não ter ocorrido por diversos fatores, logo teria que existir algo imóvel isso sendo Deus.
 4ª Via é sobre as "graus de perfeição", nela vamos comparados a partir de um máximo (perfeito) e aí se dá como mais ou menos próximo do perfeito.
 5ª Via é sobre o "governo superior" que fala do ordeno e da finalidade com que a supremacia inteligível (Deus) governa tudo de forma organizada e racional.
 (R, E, K)

AGOSTINHO
 Para o Agostinho de Hipona, as sentidas nunca se enganam e, portanto, o que elas captam é, para si mesmas, a verdade. Essa verdade é iluminada pela fé.
 (L)

EPISTEMOLOGIA
 Epistemologia é a área da filosofia que se refere a etapas e ao limite do conhecimento humano. Por exemplo, como se conhece e até onde o nosso conhecimento é verdadeiro e possível.
 (M)

CETICISMO
 O ceticismo é a doutrina do constante questionamento. ... Como corrente doutrinária, o ceticismo argumenta que não é possível afirmar sobre a verdade absoluta de nada, é preciso estar em constante questionamento, sobretudo, em relação aos fenômenos metafísicos, religiosos e dogmáticos. Os filósofos que seguem o ceticismo apresentam uma posição crítica geralmente baseada-se no permanente crítico e nos métodos científicos para contestar a validade das coisas.
 (C)

FRIEDRICH NIETZSCHE
 A verdade para Nietzsche, é uma ficção. É uma construção que tomamos como valor de verdade e serve para manter nossos corpos adiantados, já que ela é aquilo que traz nossos ações, que produz nossos julgamentos e que define o que vale a pena ser levado a sério, a verdade é, também, aquilo que parte dos "heróis", é fruto de sua vontade de potência, ou seja, de seu impulso em exercer poder, em viver, em agir sem a restrição de regras morais. Ou seja, a verdade é uma imposição daqueles que exercem poder.
 (R)

APÊNDICE G – *SLIDES* COM MANCHETES DE NOTÍCIAS

“Analista israelense especializado em guerra biológica afirma que o novo coronavírus foi fabricado em um laboratório chinês”

“Paciente com novo coronavírus mordeu médico”

“A gripe mata mais que o coronavírus”

“Autoridades chinesas escondem dados sobre os infectados, que seria de 2,8 milhões.”

“Bill Gates financiou patente do novo coronavírus”

“Coronavírus poderia ser transmitido por encomendas vindas da China”

“Britânico conseguiu vencer coronavírus ‘medicando-se’ com uísque e mel”

“Bolsonaro decretou feriado nacional nos próximos 7 dias: ‘precisamos resguardar a saúde da população’”

“Cuba desenvolve vacina contra coronavírus e pode salvar planeta”

“O coronavírus foi espalhado propositalmente pela indústria farmacêutica ou para controle populacional”

“Coronavírus foi criado em laboratório”

“Não há cura para o coronavírus”

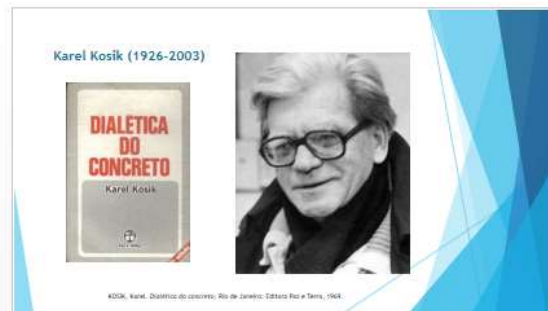
“Todas as compras feitas pela internet em sites chineses estão contaminadas”

“A gente morre de hipertensão, de diabetes, de câncer, mas de coronavírus a gente não morre, porque Deus não quis, porque esse vírus não é letal”, diz médico da Unifesp.

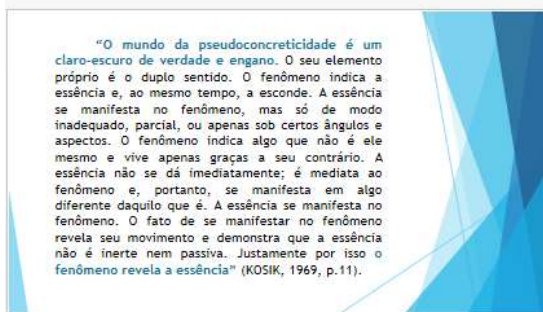
APÊNDICE H – SLIDES DA ATIVIDADE II SOBRE KAREL KOSÍK



1



2



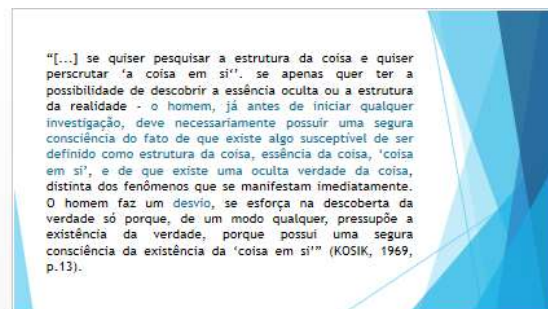
3



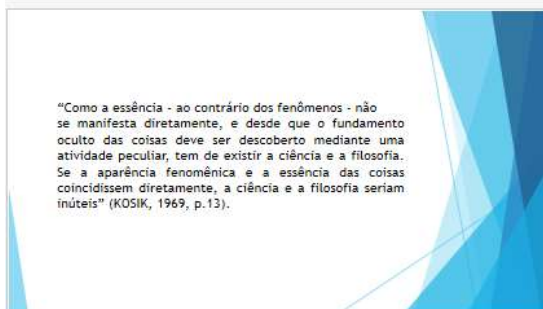
4



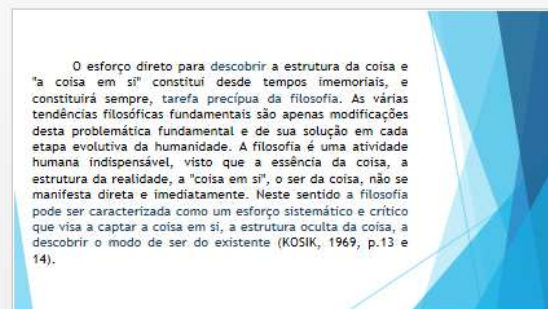
5



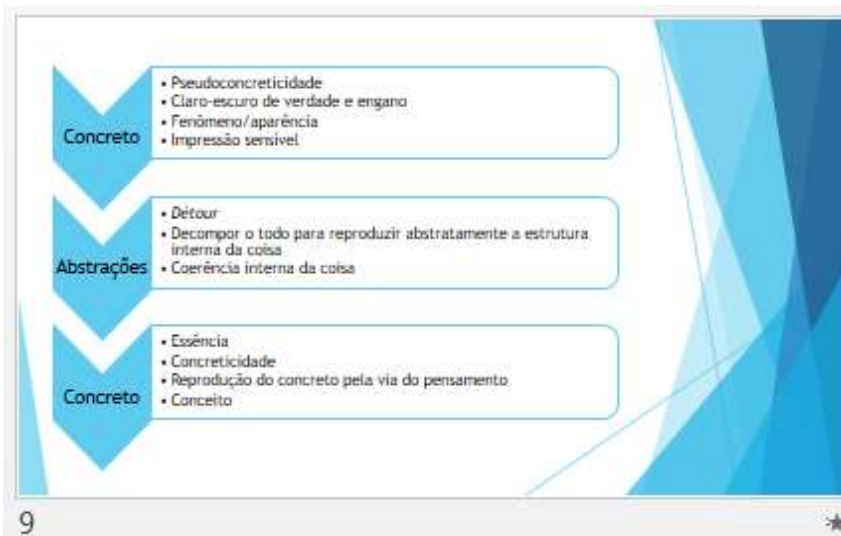
6



7



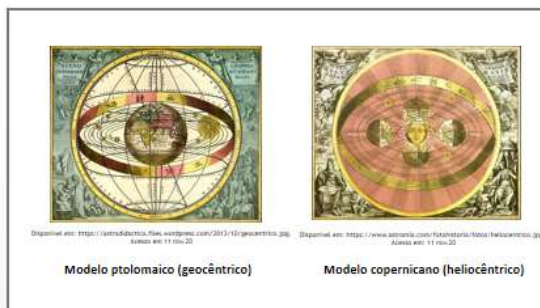
8



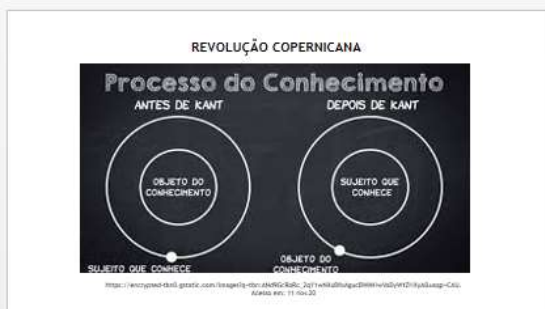
APÊNDICE I – SLIDES DA ATIVIDADE III



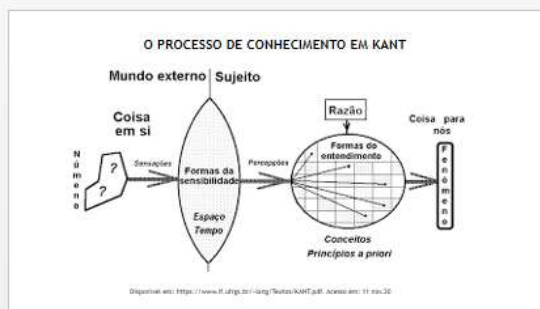
1



2



3



4

Pressupostos para investigação

Uma posição ontológica

Análise imanente da própria coisa

A ontologia estabelece a:

Necessidade de explicação do mundo *por ele mesmo*, ou seja, por uma racionalidade *objetiva e imanente* aos seus próprios elementos constitutivos [...]. E qual o papel da ontologia? A ontologia é a lógica mesma em que a verdade objetiva e inerente a todo e qualquer elemento básico, fundamental, constituinte do mundo pode ser encontrada neste próprio elemento. Tudo o que existe possui algum(ns) elementos-chaves irreduzíveis que, em si, carregam uma verdade objetiva sobre o lugar desse elemento no todo (FORTES, 2014, p.1).

★

5

APÊNDICE J – BANCO DE NOTÍCIAS



1



2

Hotéis de CR7 em Portugal virarão hospitais para coronavírus

Segundo o jornal espanhol 'MARCA', o craque da Juventus cederá suas hospedagens e os tratamentos serão gratuitos, bancados pelo próprio jogador

Disponível em: https://www.terra.com.br/cspportes/lance/hotels-de-cr7-em-portugal- virarao-hospitais-para-coronavirus_1724806a5b5e4c78ac1a3d4c2b5dad1e0c7d9vq.html. Acesso em: 4 nov.2020.

Romário pretende incluir artigo na Lei Pelé após caso de Carol Solberg

Publicado por **prof Roberto** na categoria **Esporte** 1 ano atrás **16/11/2020 às 16:56:09**

O senador Romário apresentou um projeto que visa incluir um artigo no texto da Lei Pelé, o qual pretende regular as regras gerais sobre a prática esportiva no País. "Seriam as regras postas no parágrafo com as penalidades previstas neste artigo de qualquer ato em qualquer infração disciplinar dentro a uma menção de natureza política, salvo se houver ofensa direta e explícita, durante a disputa de uma competição, a um de seus participantes, patrocinadores ou organizadores", cita o texto do projeto.

Disponível em: <https://www.atualfm.com.br/site/romario-pretende-incluir-artigo-na-lei-pel%C3%A9-apos-caso-de-carol-solberg/>. Acesso em: 4 nov.2020.

3

Posted by **u/destrozz** 2 years ago

O ESCÂNDALO QUE TODO MUNDO SUSPEITAVA!

O ESCÂNDALO QUE TODO MUNDO SUSPEITAVA!

Talvez, isso explique a razão do jogador Fernandinho ter declarado a seguinte frase: "Se as pessoas soubessem o que aconteceu na Copa do Mundo, ficariam enojadas".

Todos os brasileiros ficaram chochados e tristes por terem sido eliminados a Copa do Mundo de futebol, no Brasil. Não deveriam, O que está exposto abaixo é a notícia em primeira mão que está sendo investigada por rádios e jornais de todo o Brasil e alguns estrangeiros, mais especificamente Wall Street Journal of Americas e o Gazzeta dello Sport e deve sair na mídia em breve, assim que as provas forem colhidas e confirmarem os fatos.

Fato comprovado: O Brasil VENDEU a copa do mundo para a Fifa. Os jogadores titulares brasileiros foram avisados, às 13:00 do dia 18 de junho (dia do jogo contra a Costa Rica), em uma reunião envolvendo o Sr. Roberto Marmm (na única vez que o presidente da federação brasileira compareceu a uma preleção de seleção), o Técnico Felipão e o Presidente da Fifa, Joseph Blatter. Os jogadores reservas permaneceram em isolamento, em seus quartos ou no lobby do hotel. A princípio muito contrariados, os jogadores se recusaram a trocar o hexa-campeonato mundial por sediar a Copa do Mundo em 2046.

Disponível em: https://www.reddit.com/r/Direto0zapTap/comments/bwnc1j/o_esc%C3%A2ndalo_que_todo_mundo_suspeitava/. Acesso em: 4 nov.2020.

4

Diário Rubro Negro
23 de março · 13

Real, do Flamengo, doa R\$ 1 milhão a hospital para compra de aparelhos. QUE GOLAZOOOOO

É uma pena que não tem os maiores salários do Flamengo? Mas é pena de notação e não é ganancioso. Penas no problema: comissão de médicos responsáveis por ai no ramo do futebol, Flamengo formula 1. 10ml, na política e muitas outras mais privilegiadas, que tem salários astronômicos.

Carla Responder 11 em 1 minuto

Parabéns Real, no gosto de jogar, mas isso que honra, mais será reconhecido pela nação e, é ME, que Deus se abençoe ainda!

Carla Responder 11 em 1 minuto

Tá tá! qual sei do Flamengo né, enquanto o Daniel Alves ganha um bom e não ganha nem nada como ele deu o exemplo. Parabéns e tudo abençoado Real!

Carla Responder 11 em 1 minuto

Disponível em: <https://www.facebook.com/diariorubronegro>. Acesso em: 04 nov.2020.

5



6

Vídeo de homem que desapareceu com capa de invisibilidade na Espanha na China e 'viveu' no mundo

83 000 visualizações · 11 de nov. de 2017

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Acz1xg15mQ>. Acesso em: 04 nov.2020.

7

O MOTOR EM MARTE

Motor que poderá nos levar a Marte em apenas 42 horas é testado com sucesso

COMPARTILHAR:

O respeitado cientista russo Vladimir Léonov realizou um teste de sucesso de um motor quântico experimental revolucionário, cujas características técnicas são muito superiores aos atuais propulsores de foguetes. Autor da teoria da superunificação, o cientista revelou seu propulsor quântico inovador de decolagem vertical, de apenas 54 kg de peso, que alcançou um impulso de 500 a 700 quilogramas-força, utilizando 1 kW de potência.

Disponível em: <https://history.uol.com.br/noticias/motor-que-nos-podera-nos-levar-marte-em-42-horas-e-testado-com-sucesso>. Acesso em: 04 nov.2020.

8

A Cura Desconhecida
1 de abril de 2019

DR. LAIR EXPLICA O MMS

- Quando reagir com um ácido, libera dióxido de carbono (CO2)
- O dióxido de carbono é um agente anti-inflamatório
- Dióxido de carbono é um gás gerado continuamente o oxigênio de nosso (MMS)
- Um ácido, como ácido ascórbico, ácido cítrico ou ácido clorídrico tem a função (chamado "ativação")
- O MMS mata patógenos: bactérias, víruses, fungos, venenos, toxina ou metais pesados - mediante a oxidação, sem danificar células saudáveis.
- Os patógenos tem menor resistência à oxidação que os tecidos saudáveis.
- Exemplo de Sódio e Ácido - Dióxido de Carbono

Disponível em: <https://www.facebook.com/curadepedrochcpeo/videos/13857897938/>
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9F5291YU>. Acesso em: 04 nov.2020.

9

Novas pesquisas apontam que a lua é um pedaço da Terra

Crédito: NASA/JPL e 2013-2014 Smithsonian que o planeta habitado a lua parte que se desprendeu de nosso planeta, depois de colidir com um asteroide. Crédito: planeta terra de cinco bilhões

Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2021/10/18/interna_tec_nova_124172/nova_tec_nova_apontam_que_a_lua_e_um_pedaço_da_terra.shtml. Acesso em: 04 nov.2020.

10

A mente humana: programação neurolinguística

A mente humana cria e executa tudo que lhe é enviado, sejam através de palavras, pensamentos ou atos, seus ou de terceiros, sejam estes atos positivos ou negativos, basta que você os aceite. Essa ação sempre acontecerá independentemente de sua vontade e pode proporcionar ou não resultados positivos para você. Um cientista de Phoenix - Arizona queria provar essa teoria e precisava de um voluntário que chegasse às últimas consequências. Conseguir um em uma penitenciária, era um condenado à morte que seria executado na penitenciária de St Louis no estado de Missouri onde existe pena de morte executada em cadeira elétrica. Propôs a ele o seguinte: ele participaria de uma experiência científica na qual seria feito um pequeno corte em seu pulso, o suficiente para gotear o seu sangue até a última o fim. Ele teria uma chance de sobreviver caso o sangue coagulasse e se isso acontecesse, ele seria libertado; caso contrário, ele iria falecer pela perda do sangue, porém seria uma morte sem sofrimento e sem dor. O condenado aceitou, pois era preferível desta forma a morrer na cadeira elétrica.

Disponível em: <http://www.rhportal.com.br/artigos/rh/a-mente-humana-programa-neurolinguistica/>. Acesso em: 04 nov.2020.

11

CIÊNCIAS HUMANAS

12

CERTAMENTE SEU PROFESSOR DE HISTORIA NÃO TE ENSINOU ISSO NA ESCOLA

15/06/2020 09:35 3 Comentários

- Santos Dumont atropelava 3 vezes por semana na casa da Princesa Isabel em Paris.
- A ideia do Cristo na montanha do Corcovado partiu da Princesa Isabel.
- A família imperial não tinha escravos. Todos os negros eram alfombrados e aposentados, em todos os níveis da família.
- D. Pedro II tentou ao parlamento a abolição da escravidão desde 1848. Uma luta contra os poderosos fazendeiros por 40 anos.
- D. Pedro II falava 23 idiomas, sendo que 17 era fluente.
- A primeira tradução do clássico árabe "Alá e uma nozes" foi feita por D. Pedro II, do árabe arcaico para o português do Brasil.
- D. Pedro II doava 50% de sua dotação anual para instituições de caridade e incentivos para educação com ênfase nas ciências e artes.
- D. Pedro Augusto Saxe-Coburgo era fil assumido de Chiquinha Gonzaga.
- Princesa Isabel recebeu com bastante frequência amigos negros em seu palácio em Laranjeiras para saraus e pequenas festas. Um verdadeiro escravidão para época.

13

- Na casa de verão em Petrópolis, Princesa Isabel ajudava a esconder escravos fugidos e amocadeva numerados para alfombrá-los.
- Os pequenos filhos da Princesa Isabel possuíam um jornalzinho que circulava em Petrópolis, um jornal totalmente abolicionista.
- D. Pedro II recebeu 14 mil votos na Flórida para a eleição Presidencial, devido sua popularidade, na época os eleitores podiam votar em qualquer pessoa nas eleições.
- Uma senhora milionária do sul, informada com a derrota na guerra civil americana, propôs a Pedro II anexar o sul dos Estados Unidos ao Brasil, ele respondeu literalmente com dois "Never" bem enfáticos.
- Pedro II fez um empréstimo pessoal a um banco europeu para comprar a fazenda que abrangia hoje o Parque Nacional da Tijuca. Em uma época que ninguém pensava em ecologia ou desmatamento, Pedro II mandou reflorestar toda a grande fazenda de café com mata atlântica.
- Quando D. Pedro II do Brasil subiu ao trono, em 1840, 92% da população brasileira era analfabeta.
- Em seu último ano de reinado, em 1889, essa porcentagem era de 50%, devido ao seu grande incentivo a educação, a construção de faculdades e, principalmente, de inúmeras escolas que tinham como modelo o excelente Colégio Pedro II.
- A Imperatriz, Teresa Cristina cozinhava as próprias refeições diárias da família imperial apenas com a ajuda de uma empregada (paga com o salário de Pedro II).
- (1860) O Brasil era a 4ª economia do Mundo e o 9º maior império da história.
- (1850-1859) A média do crescimento econômico foi de 8,81% ao ano.
- (1890) Eram 14 impostos, atualmente são 98.
- (1850-1889) A média da inflação foi de 1,00% ao ano.
- (1880) A moeda brasileira tinha o mesmo valor do dólar e da libra esterlina.
- (1880) O Brasil tinha a segunda maior e melhor marinha do Mundo, perdendo apenas para a da Inglaterra.

14

- (1860-1889) O Brasil foi o primeiro país da América Latina e o segundo no Mundo a ter ensino especial para deficientes auditivos e deficientes visuais.
- (1880) O Brasil foi o maior construtor de estradas de ferro do Mundo, com mais de 26 mil km.
- A imprensa era livre tanto para pregar o ideal republicano quanto para falar mal do nosso imperador.
- Diplomatas europeus e outros observadores estranhavam a liberdade dos jornais brasileiros "contia o historiador José Murilo de Carvalho.
- Mesmo diante desses ataques, D. Pedro II se colocava contra a censura: "Imprensa se combate com imprensa", dizia.
- O Maestro e Compositor Carlos Gomes, de "O Guarani" foi sustentado por Pedro II até atingir grande sucesso mundial.
- Pedro II mandou acabar com a guarda chamada Dragões da Independência por achar desperdício de dinheiro público. Com a república a guarda voltou a existir.
- Em 1887, Pedro II recebeu os diplomas honorários de Botânica e Astronomia pela Universidade de Cambridge.
- A mídia ridicularizava a figura de Pedro II por usar roupas extremamente simples, e o descaço no cuidado e manutenção dos palácios de Quinta da Boa Vista e Petrópolis. Pedro II não admitia tirar dinheiro do governo para tais futilidades. Alvo do charges quase diários nos jornais, mantinha a total liberdade de expressão e nenhuma censura.
- D. Pedro II andava pelas ruas de Paris em seu exílio sempre com um saco de veludo ao bolso com um pouco de areia da praia de Copacabena. Foi enterrado com ele.
- Fonte: Biblioteca Nacional RJ, IMS RJ, Diário de Pedro II, Acervo Museu Imperial de Petrópolis RJ, IHGB, FGV, Museu Nacional RJ, Bibliografia de José Murilo de Carvalho.

Disponível em: <http://blogsdanharol.blogspot.com/2020/01/certamente-seu-professor-de-historia.html>. Acesso em: 04 nov.2020.

15

EDUCAÇÃO

16

Governo Federal distribui "Kit Satânico"

por Adilzo compilado - qua mai 15, 11:26 am

Comentários 4518 views

Governo Federal () distribui "Kit Satânico" em escolas públicas através do MEC

"Arranque as penas do pássaro preto enquanto ele estiver cantando. Use um pequeno caldeirão para misturar a pena, um pouco de água benta e uma colher de alpiste". O feitiço acima faz parte de um kit distribuído pelo Governo Federal através do MEC - Ministério da Educação, às crianças entre seis e sete anos.

Além das bruxarias, o Kit consta da cartilha "Livro do mestre" que conta a história de um bebê que mata sua família com uma faca. Além da literatura, símbolos satânicos compunham o "material didático" como um diadema com chifres de capeta, um chapéu de bruxa com peruca e unhas de mentira e cálice de caveira, na qual a professora deveria usar ao ler as histórias de terror.

Disponível em: <http://www.cacp.org.br/governo-federal-distribui-kit-satanico/>. Acesso em: 04 nov.2020

17

Secretaria de Educação de SP retira termos cristãos de livros didáticos

Por Fabia Gaspel - 01/09/2020

Disponível em: <https://folhagospel.com/secretaria-de-educacao-de-sp-retira-termos-cristaos-de-livros-didaticos/>. Acesso em: 04 nov.2020.

18



No dia 11 de novembro o STF irá votar a ADI 5668, ação movida pelo PSOL, para tornar obrigatória a Ideologia de Gênero nas escolas públicas e privadas. Se aprovada, as crianças escolherão se querem ser meninos ou meninas e os banheiros serão comuns.

Disponível em: https://m.facebook.com/Sala2018/photos/a.61799378627152/123277128142736/?type=3&source=4&_Accessed=04%20nov%2020

19



SAÚDE

20



AGORA É LEI

O uso de máscaras **NÃO É MAIS obrigatório em todo o Brasil.**

Está no Diário Oficial da União. Lei 14019

Publicada a Lei que DESOBRIGA o uso de máscaras para circulação em espaços públicos e privados, acessíveis ao público, em vias públicas, estabelecimentos comerciais e industriais (lojas, farmácias, supermercados, shopping, restaurantes, bares, padarias, praças, cachoeiras, etc), templos, instituições de ensino, e ao ar livre.

PROIBIDAS também a cobrança de multas

Disponível em: <https://jornalibla.com.br/destaque/uso-de-mascaras-segure-obrigatorio-no-pais/>. Acesso em: 04 nov.2020.

21

A maioria das pessoas é imune ao vírus da Covid, diz Karl Friston

O cientista britânico afirma que a "população suscetível efetiva nunca foi 100%"

Disponível em: <http://www.costanorte.com.br/tvcultura/jornaldopraia/a- maioria-das-pessoas-TC3IA9-immune-ao-VIC3IA9-virus-da-covid-diz-karl-friston-1-14037>. Acesso em: 04 nov.2020

Estudo que vinculava autismo à vacina tríplice era "fraude elaborada", diz revista britânica

Pesquisas assessoras pelo site da década de 1970 e levou à queda da taxa de vacinação em alguns países

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/estudo-que-vinculava-autismo-a-vacina-triplice-era-fraude-elaborada-diz-revista-britanica/>. Acesso em: 04 nov.2020

22

Novo coronavírus pode sobreviver por até 9 horas na pele humana, diz estudo

Os resultados da pesquisa foram publicados na revista científica Clinical Infectious Diseases na semana passada

Disponível em: <https://saude.ig.com.br/coronavirus/2020-10-06/novo-coronavirus-pode-sobreviver-por-ate-9-horas-na-pele-humana-diz-estudo.html>. Acesso em: 04 nov.2020.

Vacina contra tuberculose pode ajudar a combater a COVID-19

Faltou revelar que a BCG tem a capacidade de fortalecer o sistema imunológico; entenda

Disponível em: <https://www.minhavida.com.br/saude/noticias/36897-vacina-contratuberculose-pode-ajudar-a-combater-a-covid-19>. Acesso em: 04 nov.2020.

23

5 de julho às 16:34

Atenção, as pistolas térmicas são perigosas.

- 1) Ninguém deve ser sujeito a este tipo de diagnóstico sem o seu prévio consentimento.
- 2) Ao aceitar ser-lhe medida a temperatura, a pessoa pode exigir que não lhe apontem a pistola à cabeça, e pedir que lhe meçam a temperatura através do pulso.
- 3) Não se pode apontar o laser nos olhos porque causa lesões graves oculares (queimaduras ou cegueira).
- 4) O laser queima neurónios quando apontado na cabeça. Aqui, há que atender ao tipo de fabrico destes dispositivos, se respeitam as regulamentações referentes à segurança ou não. E outra coisa, nem todos os medidores de temperatura deste tipo são aptos para serem usados em seres vivos (humanos e animais) por causa do tipo de laser instalado nos mesmos.

Partilhe esta informação porque é de segurança e utilidade pública.

Disponível em: encurtador.com.br/GOV38. Acesso em: 20 nov.2020



24



25

ELEIÇÕES 2020

Cédulas de votação roubadas são encontradas enterradas no Arizona

Governo de Procurador Geral e o Departamento de Polícia da Cidade entregaram as vítimas milhões de votos sem eleições

Disponível em: <https://sensoinformum.org/2020/11/04/cedulas-de-votacao-sao-encontradas-enterradas/>. Acesso em 04 nov.2020.

26

Mistério no Wisconsin já há mais votos que votantes... após terem "descoberto" quase 200.000 votos no rescaldo da contagem

Disponível: <https://question-se.com/wisconsin-tem-mais-votos-computados-do-que-eleitores-registrados/>. Acesso em: 04 nov.2020

27

Audrey Huff @AudreyHuff

Call Guinness book! We've found the oldest living person of all time. #voterfraud

Disponível em https://pbs.twimg.com/media/EmEe5W0XIAI_KTz.jpg. Acesso em: 04 nov.2020

28

Disponível em: https://brasil161.com/noticias/eleicoes-2020-quem-tiver-sido-diagnosticado-com-covid-19-a-partir-do-1-de-novembro-nao-podra-votar-brac02446_jorn_source-brasilgostorbutm_medium-se-salgaonomaissuam_campaign-brasilgostor. Acesso em: 04 nov.2020.

29

Disponível em: <https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/11448/tse-entregou-codigos-de-seguranca-das-urnas-eletronicas-para-a-venezuela-e-negou-acesso-para-auditores-brasileiros-veja-o-video>. Acesso em: 04 nov.2020.

30

APÊNDICE L – ORIENTAÇÕES PARA INVESTIGAÇÃO DAS NOTÍCIAS

AUTORIA	FONTES E DADOS	CONTRAPONTO	CONTEXTO	Questionando o objeto	Questionando o objeto
<p>O autor está identificado? Qual sua formação? Trabalha para alguma instituição? Produziu outros textos, materiais? Quais?</p>	<p>O texto usa alguma pesquisa como base? Se sim, o que essa pesquisa conclui? O texto usa dados? Se sim, qual uso o autor faz desses dados. Há uma bibliografia de referência? Qual a origem das informações do texto?</p>	<p>O texto apresenta mais de uma visão sobre o tema? Há algum lado da história que não aparece no texto? O autor expressa uma opinião? Se sim, qual? O autor impõe um ponto de vista? Se sim, como?</p>	<p>Os dados são apresentados dentro de um contexto histórico? (fala sobre lugar/tempo em que ocorreu)? Os argumentos utilizados deixam claro quem são as pessoas envolvidas e em que contexto elas se encontram? Se tem imagem, como o texto dialoga com a imagem?</p>		

APÊNDICE M – MODELO DE MURAL COLABORATIVO INVESTIGATIVO



ANEXO A – PLANEJAMENTO ANUAL PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

ENSINO MÉDIO

Planejamento anual – Filosofia

FILOSOFIA – 1ª SÉRIE

1º e 2º semestres (32 semanas)

Fronte	Unidade	Semana	Capítulo	Aulas	Conteúdo	Habilidades contempladas (BNCC)
Livro 1A	1 O que é a Filosofia?	1	1	1	<ul style="list-style-type: none"> O que é Filosofia. A Filosofia como ciência que lida com problemas. As três perguntas centrais da história de Filosofia segundo Kant. As áreas de investigação filosófica. 	EM13CHS101
		2		2		
	2 Filosofia Antiga	3	2	3	<ul style="list-style-type: none"> A tradição mitológica grega. Discurso mitológico e discurso filosófico. Condições para o surgimento da filosofia. Os filósofos pré-socráticos. 	EM13CHS101 e EM13CHS103
				4	4	
			3	5	<ul style="list-style-type: none"> A democracia ateniense e a virada da filosofia para assuntos humanos. Os sofistas. Sócrates. Os diálogos. Aporia e maieútica. 	EM13CHS101, EM13CHS103 e EM13CHS501
				6	6	
		4	5	7	<ul style="list-style-type: none"> A herança de Sócrates. A herança dos pré-socráticos. A teoria das ideias. O governo dos filósofos. O amor. 	EM13CHS101 e EM13CHS103
				8	8	
				9	9	
				10	10	
		5	6	11	<ul style="list-style-type: none"> O conhecimento: matéria e forma, ato e potência, substância e acidente e as quatro causas. A ética: justiça distributiva, felicidade e virtude. 	EM13CHS101 e EM13CHS501
				12	12	
	13			13		
	14			14		
3 Filosofia Medieval	7	8	15	<ul style="list-style-type: none"> Contexto histórico da Patrística. Platonismo medieval. Fé e razão. Encontro das tradições greco-romana e judaico-cristã. Agostinho. O livre-arbítrio. 	EM13CHS101 e EM13CHS103	
			16	16		
	8	17	<ul style="list-style-type: none"> Contexto histórico da Escolástica. Aristotelismo medieval. Tomás de Aquino. As provas da existência de Deus. Outros filósofos escolásticos: Anselmo e Ockham. 	EM13CHS101 e EM13CHS103		
		18	18			
Livro 1B						

FILOSOFIA – 1ª SÉRIE

Fronte	Unidade	Semana	Capítulo	Aulas	Conteúdo	Habilidades contempladas (BNCC)
Livro 2 Única	4 Filosofia do Renascimento	19	9	19	<ul style="list-style-type: none"> Contexto histórico do humanismo renascentista. A retomada da tradição greco-romana. Os ideais renascentistas. Os filósofos humanistas: Erasmo de Roterdã e Thomas More. 	EM13CHS101 e EM13CHS103.
		20		20		
		21	10	21	<ul style="list-style-type: none"> Contexto histórico de Maquiavel. Rompimento com o pensamento político idealizado. A importância de um governo estável. Fortuna e virtú. A ética do príncipe. 	EM13CHS101, EM13CHS103 e EM13CHS603.
		22		22		
		23	11	23	<ul style="list-style-type: none"> Revolução científica; o rompimento com a física aristotélica. A nova ciência. Copérnico. Galileu. Giordano Bruno. Francis Bacon. 	EM13CHS101 e EM13CHS103.
		24		24		
	5 Filosofia Moderna: conhecimento	25	12	25	<ul style="list-style-type: none"> Racionalismo: ciência e método. Descartes. Método cartesiano. A dúvida hiperbólica. O cogito. O dualismo. Outros filósofos racionalistas: Espinosa e Leibniz. 	EM13CHS101 e EM13CHS103.
		26		26		
		27		27		
		28	13	28	<ul style="list-style-type: none"> John Locke (tábula rasa, qualidades e ideias). George Berkeley: empirismo radical e idealismo. David Hume: o problema da causalidade e o da indução. 	EM13CHS101 e EM13CHS103.
		29		29		
		30	14	30	<ul style="list-style-type: none"> Kant: o problema do conhecimento. Insuficiência do racionalismo e do empirismo. A priori e a posteriori. A revolução copernicana. Fenômeno e coisa em si. 	EM13CHS101 e EM13CHS103.
		31		31		
		32		32		

Fonte: Sistema de Ensino Poliedro.

ANEXO B - EXCERTOS DE KANT NO LIVRO DIDÁTICO

Kant – Crítica da razão pura – Da diferença entre o conhecimento puro e o empírico

De que todo o nosso conhecimento comece com a experiência, não há a mínima dúvida; pois de que outro modo a faculdade de conhecer deveria ser despertada para o exercício, se não ocorresse mediante objetos que impressionam os nossos sentidos e em parte produzem espontaneamente representações, em parte põem em movimento a nossa atividade intelectual de comparar essas representações, conectá-las o nosso conhecimento de experiência seja um composto daquilo que recebemos mediante impressões sensíveis e daquilo que a nossa faculdade de conhecer (apenas ensejada por impressões sensíveis) produz a partir de si mesma, cujo acréscimo não distinguimos daquela matéria-prima antes que um longo exercício tenha chamado nossa atenção sobre isso e nos tornado aptos à sua abstração.

É portanto uma questão que requer uma investigação mais pormenorizada e da qual não se pode dar cabo de um momento para outro: se existe semelhante conhecimento, ele é independente da experiência e mesmo de todas as impressões dos sentidos. Denominam-se tais conhecimentos de *a priori* e distinguem-se dos empíricos, que têm as suas fontes *a posteriori*, ou seja, na experiência.

Todavia aquela expressão não é ainda suficientemente determinada para designar convenientemente o sentido completo da questão apresentada. Pois se costuma dizer, acerca de algum conhecimento derivado de fontes da experiência, que somos capazes ou participantes dele *a priori*, pois não o derivamos imediatamente da experiência mas de uma regra geral, que nós mesmos, contudo, tomamos de empréstimo à experiência. Assim

ou separá-las, e deste modo transformar a matéria bruta das impressões sensíveis em um conhecimento dos objetos, que se chama experiência? De acordo com o tempo, portanto, nenhum conhecimento em nós antecede a experiência, e todo ele começa com a experiência.

Mas, ainda que todo o nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso ele origina-se da experiência. Pois poderia perfeitamente ocorrer que mesmo se diz de alguém que minou as fundações de sua casa: ele podia saber *a priori* que ela cairia, isto é, ele não precisava esperar da experiência que ela efetivamente caísse. Ainda assim ele não podia saber isso de modo totalmente *a priori*. Pois o fato de que os corpos são pesados, e por isso caem quanto se lhes tira o apoio, tinha de ser-lhe previamente familiar por experiência.

Logo, no que se segue compreenderemos por conhecimentos *a priori* não aqueles que se verificam independentemente desta ou daquela experiência, mas aqueles que se verificam de modo absolutamente independente de toda a experiência. A eles contrapõem-se os conhecimentos empíricos ou aqueles que são possíveis somente *a posteriori*, isto é, por experiência. Mas dentre os conhecimentos *a priori* chamam-se puros aqueles aos quais não se mistura nada de empírico. Assim, por exemplo, a proposição "toda mudança tem sua causa" é uma proposição *a priori*, só que não pura, porque mudança é um conceito que só pode ser extraído da experiência.

KANT, Immanuel. "Da diferença entre o conhecimento puro e o empírico".
In: MARCONDES, Danilo. Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos
a Wittgenstein. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 117-118.

Fonte: DALMOLIN, 2020, p.85-86.

ANEXO C – EXCERTOS SOBRE KANT NO LIVRO DIDÁTICO

Revolução copernicana de Kant

A expressão “revolução copernicana” é a solução filosófica ao problema do conhecimento apresentada por Kant e recebe esse nome em razão de apresentar semelhanças com o que Copérnico fez na área da Astronomia. Assim, lembremos o que foi a revolução copernicana em Astronomia para depois entender o que ela representou na Filosofia.

Como vimos no capítulo 11, a tradição antiga e medieval possui uma determinada cosmovisão: considerava que o mundo tinha limites (ou seja, era finito), sendo formado por um conjunto de sete esferas, concêntricas, em cujo centro estava a Terra, imóvel. Em volta da Terra, giravam as esferas, nas quais estavam presos os planetas (o Sol e a Lua eram considerados planetas). Em grego, Terra se diz Gaia, ou Geia. Como ela se encontrava no centro, esse sistema astronômico ficou conhecido pelo nome de

geocêntrico, e o mundo passou a ser explicado pelo **geocentrismo**.

A revolução copernicana foi o início da crise do sistema geocêntrico, que culminaria no heliocentrismo: em suma, na troca do centro do sistema da Terra pelo Sol. Em grego, Sol se diz Hélios. Copérnico afirma que o Sol é o centro do nosso sistema planetário e tudo se move ao redor dele; portanto, seu sistema é chamado de **heliocêntrico**, e sua explicação, de **heliocentrismo**.

Ocorre o mesmo no campo filosófico no qual Kant estava envolvido.

Segundo Kant, o engano desses filósofos era estudar a realidade antes de avaliar a própria razão, verificando o que esta pode ou não conhecer. Em outras palavras, os pensadores até Kant colocaram a realidade no centro e fizeram a razão, ou o sujeito do conhecimento, orbitar em torno dela.

Para Kant, deveríamos fazer justamente o contrário. Em vez de colocar no centro de investigações a realidade objetiva ou os objetos do conhecimento, dizendo que podem ser conhecidos tais como são em si mesmos, é preciso colocar no centro a própria razão, fazendo a realidade orbitar em torno dela.

Fonte: DALMOLIN, 2020, p.79.

ANEXO D – QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DO ENEM SOBRE KANT**QUESTÃO 36**

Até hoje admitia-se que nosso conhecimento se devia regular pelos objetos; porém, todas as tentativas para descobrir, mediante conceitos, algo que ampliasse nosso conhecimento, malogravam-se com esse pressuposto. Tentemos, pois, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Calouste-Gulbenkian, 1994 (adaptado).

O trecho em questão é uma referência ao que ficou conhecido como revolução copernicana na filosofia. Nele, confrontam-se duas posições filosóficas que

- A** assumem pontos de vista opostos acerca da natureza do conhecimento.
- B** defendem que o conhecimento é impossível, restando-nos somente o ceticismo.
- C** revelam a relação de interdependência entre os dados da experiência e a reflexão filosófica.
- D** apostam, no que diz respeito às tarefas da filosofia, na primazia das ideias em relação aos objetos.
- E** refutam-se mutuamente quanto à natureza do nosso conhecimento e são ambas recusadas por Kant.

Fonte: www.inep.gov.br

ANEXO E – O FENÔMENO E O NÚMENO PARA KANT NO LIVRO DIDÁTICO

O fenômeno (coisa para nós) e o núneno (coisa em si)

Diante da maneira como se produz o conhecimento, Kant distingue duas modalidades de realidade: a realidade que se oferece a nós pela experiência e a que não se oferece. A primeira foi chamada por ele de **fenômeno**, isto é, aquilo que se apresenta ao sujeito do conhecimento na experiência. Como vimos, essa experiência é organizada pelo sujeito com as intuições de espaço e tempo e com as categorias do entendimento. A segunda realidade foi chamada por ele de **núneno**, isto é, aquilo que não é dado à sensibilidade nem ao entendimento.

O fenômeno é **a coisa para nós**, ou o objeto do conhecimento propriamente dito. É o objeto enquanto sujeito do juízo. O núneno é **a coisa em si**, independentemente do sujeito.

Ora, no entanto, segundo Kant, só há conhecimento universal e necessário daquilo que é organizado pelo sujeito do conhecimento nas formas do espaço e do tempo, e de acordo com as categorias do entendimento. Se o núneno é aquilo que nunca se apresenta à sensibilidade nem ao entendimento, ele não pode ser realmente conhecido em si mesmo.

Kant está dizendo que só podemos analisar os objetos na medida em que eles são apresentados, organizados e entendidos pela sensibilidade e pelo entendimento, não tendo essa organização nenhuma relação necessária com a natureza em si dos mesmos objetos.

Para o filósofo, é isso o que a razão pode fazer. O que ela não pode é supor que, com as suas estruturas, passe a conhecer a realidade tal como esta é em si mesma. A razão só pode conhecer os objetos do conhecimento: aqueles conteúdos empíricos formatados pela sensibilidade e pelo entendimento.

Tanto as intuições (tempo e espaço) como as categorias não estão nas coisas, mas estão em nós e são sempre razão subjetiva. Não podemos pretender conhecer a realidade tal como ela seria em si mesma nem se pode pretender que exista uma razão objetiva governando as próprias coisas.

Fonte: DALMOLIN, 2020, p.81.